

Brigitte Tharau-Laregh

Erziehung zum Theater

Untersucht am Beispiel bayerischer Hauptschulen

Diss. München

1982

Erziehung zum Theater

Untersucht am Beispiel bayerischer Hauptschulen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von
Brigitte Tharau-Laregh
aus Dresden

Druckerei Herbert Sperl
Forchheim
1984

Referent: Professor Dr. Klaus Lazarowicz

Korreferent: Professor Dr. Irmgard Bock

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Juli 1982

Vorwort:

Diese Arbeit entstand auf Anregung und unter wissenschaftlicher Leitung meines sehr verehrten Lehrers, Herrn Professor Dr. Klaus Lazarowicz. Ihm möchte ich an dieser Stelle ganz besonders und herzlich danken. Ebenso allen, die mir informatives Material bereitwillig zur Verfügung stellten und mit eigenen Initiativen ihr Interesse am Thema zu erkennen gaben. Dank gebührt dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, das mir die Erlaubnis zu einer Umfrage an den Staatlichen Schulämtern erteilte. Den Schulräten und Lehrern verdanke ich wichtige Auskünfte. Intendanten bzw. Dramaturgen der Theater in Augsburg, Ingolstadt, Landshut, Regensburg und vom "Theater der Jugend" in München gaben mir wertvolle Einblicke in ihre Erfahrungen. Wesentliche Hinweise und Anschauungen bei den "Spieltagen" verdanke ich Herrn Ludwig M. Faßold, dem Leiter der "Fördergemeinschaft der Landes-Elternvereinigung und des Bayerischen Philologenverbandes für das Schultheater an den Gymnasien in Bayern" und Herrn Paul Amtmann, dem langjährigen Leiter der Arbeitsgemeinschaft Schulspiel an den bayerischen Gymnasien. Von Nutzen war, daß ich an Fachtagungen zu den Themenbereichen "Kinder- und Jugendtheater" bzw. "Schule und Theater" an der Akademie für Lehrerfortbildung, Dillingen/Donau, sowie der Politischen Akademie Eichholz (Konrad-Adenauer-Stiftung), Wesseling, teilnehmen konnte. Dank gebührt schließlich den Kindern und Jugendlichen, die mir in persönlichen Gesprächen wesentliche Anregungen zum Thema gaben.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	1
I. Die Entwicklung der Zuschaukunst - eine Forderung der Theatertheorie	5
I.1. Zur Bildung des Begriffes "Zuschaukunst" durch Bertolt Brecht	5
I.2. Zuschauen als passives und unkritisches Verhalten bei Fuchs, Craig, Artaud und anderen	14
I.3. Die Zuschaukunst als Teil der Theater- kunst	26
II. Die Erziehung zur Zuschaukunst - eine pädagogische Aufgabe	46
II.1. Über die Notwendigkeit einer Erziehung zum Theater an Hauptschulen	46
II.2. Entwicklungsbedingte Fakten bezüglich der zu "erlernenden" Zuschaukunst	62
II.3. Inhalte und Methoden einer Erziehung zum Theater	111
II.3.A. "Theaterkunde"	111
II.3.A.1. Theatergeschichte	112
II.3.A.2. Informationen über das Zustandekommen von heutigen Theateraufführungen	113

II.3.A.2.a.	Funktionen der einzelnen Mitarbeiter	113
II.3.A.2.b.	Die Genese einer Aufführung	114
II.3.A.2.c.	Die extratheatrale Kommunikation	114
II.3.A.3.	Erleben und Kennenlernen der Praxis des Theater-Betriebs (auch in Teil- aspekten)	114
II.3.A.3.a.	Theaterbesichtigung	114
II.3.A.3.b.	Gespräche mit Theaterleuten	114
II.3.A.3.c.	Teilnahme an Proben	114
II.3.B.	Teilnahme an Theateraufführungen	115
II.3.B.1.	Vorbereitung eines Theaterbesuchs	117
II.3.B.1.a.	"Einstieg" bzw. Motivation der Schüler	117
II.3.B.1.b.	Dramaturgische Hinweise	118
II.3.B.2.	Nachbereitung eines Theaterbesuchs	120
II.3.B.2.a.	Die Aufführungsanalyse	120
II.3.B.2.b.	Das Theatergespräch	123
II.3.C.	Erziehung zum Theater im Schultheater	126
III.	Derzeitiger Stand der Erziehung zum Theater an bayerischen Hauptschulen und ausbaufähige Ansätze einer Erziehung zur Zuschaukunst	133
III.1.	Eine Umfrage bei den Staatlichen Schulämtern in Bayern	133
III.1.A.	Allgemeine Hinweise	133
III.1.B.	Die einzelnen Fragen	140

III.1.C.	Resümee der Umfrage und Hinweise auf exemplarische Aktivitäten und ausbaufähige Ansätze der Erziehung zum Theater	169
III.2.	Einübung in die Zuschaukunst - ein Lehrfach?	184
III.2.A.	Zur instrumentellen Auffassung vom Theater in der Geschichte der Pädagogik	184
III.2.B.	Der curriculare Lehrplan (CULP) als Angebot für Schulspiel-Aktivitäten und Ansatz für die Erziehung zum Theater	197
III.3.	Das Schulspiel an Bayerns Schulen als ausbaufähiger Ansatz einer Erziehung zum Theater für Hauptschüler?	211
III.3.A.	Das darstellende Spiel in der Schule und sein Mangel an künstlerischem Anspruch	211
III.3.B.	Die "Spieltage" der bayerischen Gymnasien - ein Exempel für die Erziehung zum Theater?	219
III.3.C.	Das Theaterspiel bayerischer Hauptschüler - produktive Reflexion der Schüler über sich selbst?	225
	Resümee und abschließender Vorschlag	233
	Literaturverzeichnis	240

Einleitung:

Zum Thema und zur Methode der vorliegenden Untersuchung zum Problem der Entwicklung der Zuschaukunst bzw. der Erziehung zum Theater am Beispiel bayerischer Hauptschulen

Von zwei Aspekten aus erscheint eine Beschäftigung mit der "Erziehung zum Theater", untersucht am Beispiel bayerischer Hauptschulen, für die heutige Theaterwissenschaft interessant: "Die eigentliche Domäne des Fachs ist die intratheatrale Kommunikation" (1), ein Vorgang, bei dem Schauspieler und Zuschauer "in ästhetischer oder phänomenologisch gesprochen: in intentionaler Einstellung miteinander verkehren." (2) Die Fähigkeit des Zuschauers zu "ästhetischer Einstellung" ist also von grundlegender Bedeutung für das Gelingen einer Theateraufführung. Mehr noch, - dies wird im Laufe der Arbeit erläutert - : nur wenn der Zuschauer am fiktionalen Geschehen der Aufführung teilnimmt, "mitspielt", kann sich das Kunstwerk Theater ereignen.

Die spektatorische Fähigkeit bis hin zu einer "Zuschaukunst" (3) ist aber nicht einfach "angeboren", keine unveränder-

-
- 1) Lazarowicz, Klaus, Theaterwissenschaft heute, München 1975, S.9
 - 2) Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater. In: Das Theater und sein Publikum, Referate der Internationalen theaterwissenschaftlichen Dozentenkonferenzen in Venedig 1975 und Wien 1976, Wien 1977, S.45
 - 3) Näheres zu diesem auf Brecht zurückgehenden, jedoch neu definierten Begriff in Kapitel 1

liche biologische Mitgift, sondern sie ist - vergleichbar der Musikalität - als Begabung aufspürbar und kann gefördert werden. Sie ist nicht nur Aktualisierung von Dispositionen, die mehr oder weniger bei jedem Menschen vorhanden sind, sondern als Begabung, unter der die moderne pädagogische Theorie den "Prozeß und das Ergebnis des Zusammenwirkens von natürlichen, ererbten Gaben, des umweltbedingten (vor allem gesellschaftlich und erzieherisch bestimmten) Begabens und einer vom Selbst ergriffenen und selbstverantwortlich bewältigten Aufgabe" (1) versteht, ist sie auch weitgehend abhängig von Erfahrungsfaktoren und dem "Üben". Insofern interessiert die Frage, ob und wie die Zuschaukunst "erlernbar" sei.

Die Hauptschule als die allgemeinbildende Schulart, die ihre Schüler am frühesten ins Berufsleben entläßt, steht seit geraumer Zeit im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Im Hinblick auf die zumeist von Politikern, Soziologen und Pädagogen geführte Diskussion um die Hauptschule und deren bevorzugte Themen der Bildungsinhalte und -ziele ist die theaterwissenschaftliche Auseinandersetzung um das Bildungsziel "Zschaukunst" nicht nur von gesellschaftspolitischer und pädagogisch-didaktischer, sondern von anthropologischer Bedeutung.

Die Forderung, Hauptschüler auch zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft und zum rechten Umgang mit den kulturellen Angeboten zu erziehen, wird zwar von Pädagogen immer wieder erhoben, aber verständlicherweise meist hinsichtlich der Massenmedien, seltener im Hinblick auf das Theater. Eine "Präventivpädagogik", wie sie Film und Fernsehen gegenüber

1) Weber, Erich, Pädagogik, Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth 1972, S.36

stattfand, schien jahrelang für das Theater nicht nötig zu sein, weil das Theater für Kinder und Jugendliche kaum existierte. Mit dem Auf- und Ausbau des Kinder- und Jugendtheaters an bundesdeutschen Bühnen stieg auch das pädagogische Interesse an der Wirkung seiner Produktionen. Zentrale Frage der Pädagogen war die nach der "Erziehung d u r c h Theater".

Das Kinder- und Jugendtheater schien prädestiniert zu sein, die Ordnung, in die die jugendlichen Zuschauer hineinwachsen sollten zu affirmieren, und Werte und Normen zu vermitteln, die von der Gesellschaft anerkannt werden. Im Zentrum pädagogischer Überlegungen und Diskussionen stand deshalb oft der I n h a l t von Kinder- und Jugendstücken, der im Hinblick auf zukünftiges sittliches, soziales und politisches Verhalten der Kinder bzw. Jugendlichen interpretiert und beurteilt wurde. Diese vordergründig-pädagogische Fragestellung soll in der vorliegenden Untersuchung nur am Rande behandelt werden. Wir betrachten das Theater als Phänomen geistigen Tuns, die Aufführung als Kunstwerk, das von Darstellern und Zuschauern gemeinsam produziert wird. (1) Für den Zuschauer ist das ästhetische Erlebnis im Theater ein Wert, den er gegenwärtig selbst mit erschafft, der ihn als Person bereichert. Aus diesem Grunde interessiert uns die "Erziehung z u m Theater".

Konkretes Ziel vorliegender Untersuchung ist es zu ermitteln, ob heute eine "Erziehung zum Theater" an bayerischen Hauptschulen stattfindet, ob also den Schülern geholfen wird, in produktive Beziehung zum Theater zu treten, und wenn ja, wie dieser Erziehungsvorgang realisiert wird bzw. wie er optimal

1) Näheres dazu im Kapitel 1

gestaltet werden könnte. Um diesem Ziel näher zu kommen, muß das Problem von verschiedenen Ansätzen der Theaterwissenschaft und Pädagogik, der Psychologie und Soziologie her erörtert werden.

Zuerst will ich versuchen, eine Theorie von der "Erziehung zum Theater" als der "Erziehung zur Zuschaukunst" zu entwickeln. Ich übernehme den von Bertolt Brecht stammenden Begriff "Zuschaukunst", setze mich kritisch mit ihm auseinander und modifiziere ihn. Hierbei beziehe ich mich auf die Äußerungen einiger Theatertheoretiker bzw. -praktiker zum Zuschauverhalten im Theater. Eine eigene Definition des Begriffes "Zuschaukunst" soll den weiteren Kapiteln vorliegender Arbeit zugrundeliegen.

Im zweiten Teil der Untersuchung folgen Voraussetzungen und Begründungen (kulturpolitischer, psychologischer und soziologischer Art) der Forderung nach einem curricularen Lernziel "Zuschaukunst" und Vorschläge zu Inhalten und Methoden der "Erziehung zum Theater" an Hauptschulen.

Im dritten Teil soll der derzeitige Stand der Erziehung zum Theater an bayerischen Hauptschulen untersucht werden. Eine Umfrage bei den Staatlichen Schulämtern in Bayern brachte wertvolle Informationen und Anregungen. - Eine Analyse der curricularen Lehrpläne für Grund- und Hauptschulen hinsichtlich der "Erziehung zum Theater" sowie das Beobachten der Praxis von Schultheater ergaben Unterschiede von theaterwissenschaftlichem Postulat und vorgefundener Wirklichkeit, die kritisch aufgezeigt werden sollen.

Dem Resümee der Arbeit sollen sich einige Vorschläge anschließen, die der "Erziehung zum Theater" dienen könnten.

Teil I : Die Entwicklung der Zuschaukunst -
eine Forderung der Theatertheorie

I. 1. Zur Bildung des Begriffes "Zuschaukunst"
durch Bertolt Brecht

Bertolt Brecht stand unter dem Eindruck des fernöstlichen Theaters, als er im Jahre 1940 in der "Kurzen Beschreibung einer neuen Technik der Schauspielkunst, die einen Verfremdungseffekt hervorbringt" forderte, daß dem Zuschauer eine "untersuchende, kritische Haltung gegenüber dem darzustellenden Vorgang" zu verleihen sei. (1) Die geregelte Bestimmung der Gesten als Zeichen - die er besonders bei der klassischen chinesischen Schauspielkunst des Mei Lan-fang bei dessen Gastspiel in Moskau beobachtet hatte - erschien ihm verwendbar für ein revolutionäres Theater; in der "Kenntnis der Regeln" erblickte er eine Voraussetzung für eine produktive Zuschaukunst:

"So wenig der chinesische Schauspieler seinem Publikum einfach 'etwas vormachen' kann, wenn er nur genügend Hypnotisierkraft hat (etwas unbedingt zu Verabscheuendes), so wenig kann der Zuschauer ohne jedes Wissen, ohne die Fähig-

1) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 3, Frankfurt am Main 1963, S.155

keit des Vergleichens, die Kenntnis der Regeln, aus dieser Kunst den vollen Genuß ziehen." (1)

Während der jüngere Brecht (fasziniert vom DIAMAT) anfangs der dreißiger Jahre noch glaubte, den "unwissenden" Zeitgenossen die materialistische Dialektik per Lehrstück lehren zu müssen, indem die Spieler sich gleichsam in einem Operationsfeld materialistisch-dialektischen Denkens bewegen (2) , traut er dem Zuschauer seines epischen Theaters durchaus schon "Wissen, ... die Fähigkeit des Vergleichens, die Kenntnis der Regeln" zu: Regeln, die aus Brechts Sicht nicht nur aus formal-ästhetischen, sondern aus politisch-gesellschaftlichen Kategorien abgeleitet werden. Und so ist die Forderung zu verstehen:

"Es gilt, zwei Künste zu entwickeln, die Schauspielkunst und die Zuschaukunst." (3)

In seiner "Methode des epischen Theaters" (4) betrachtete

-
- 1) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 4, Frankfurt am Main 1963, S.58
 - 2) Vgl. Brecht, Bertolt, ebd., S.78: "Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht daß es gesehen wird."
 - 3) Brecht, Bertolt, Gesammelte Werke 16, Schriften zum Theater 2, Frankfurt am Main 1967, S.710
 - 4) Die "Methode des epischen Theaters" hat Werner Mittenzwei gegen die "Theorie des Lehrstücks" abgegrenzt. Vgl.: Mittenzwei, Werner, Brecht und die Schicksale der Material-ästhetik, Illusion oder versäumte Entwicklung einer Kunst-richtung? In : Dialog 75 Positionen und Tendenzen, Berlin 1975, S.9 ff.

er das Theater wieder als "eine Stätte der Unterhaltung".

(1) Der Zuschauer sollte die auf der Bühne als gesellschaftliche Prozesse abgebildeten Zustände als wandelbare, veränderbare begreifen:

"Wir haben auch bezeichnet, worauf dieser Erzähler ausgeht: auf den Spaß, den es seinem Publikum bereitet, menschliches Verhalten und seine Folgen kritisch, das heißt produktiv zu betrachten." (2)

Zuschauen sollte ein Produktionsvorgang werden. Das "Publikum in seinem Ko-Fabulieren", so Brecht, muß "den Standpunkt des produktivsten, ungeduldigsten, am meisten auf glückliche Veränderung dringenden Teils der Gesellschaft" (3) einnehmen können.

Ergänzt werden sollte die Kritik durch schöpferisches Tun: "Damit auf spielerische Weise das Besondere der vom Theater vorgebrachten Verhaltensweisen und Situationen herauskommt und kritisiert werden kann, dichtet das Publikum im Geiste andere Verhaltensweisen und Situationen hinzu und hält sie, der Handlung folgend, gegen die vom Theater vorgebrachten. Somit verwandelt sich das Publikum selber in einen Erzähler." (4)

Nach Ansicht Werner Mittenzweiss erfolgt die "Aufhebung der

-
- 1) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 7, Frankfurt am Main, S.9
 - 2) Brecht, Bertolt, Gesammelte Werke Band 16, Frankfurt am Main 1967, S.924 (Die Dialektik auf dem Theater)
 - 3) Brecht, Bertolt, ebd., S. 924/925
 - 4) Brecht, Bertolt, ebd., S. 924

Trennung zwischen Tätigen und Betrachtenden" (1), die der Theorie des Lehrstücks zufolge dadurch zustande komme, daß die Mitwirkenden zugleich Spieler (die im Spiel verschiedene Haltungen einnehmen) und Zuschauer sind, auch mit der Methode des epischen Theaters, und zwar hier durch die Tatsache, daß der Zuschauer "aktiv, produzierend" werde.

Bertolt Brecht sprach von der neuen "Haltung" des Zuschauers: "Damit ist gewonnen, daß der Zuschauer im Theater eine neue Haltung bekommt. Er bekommt den Abbildern der Menschenwelt auf der Bühne gegenüber jetzt dieselbe Haltung, die er als Mensch dieses Jahrhunderts der Natur gegenüber hat. Er wird auch im Theater empfangen als der große Änderer, der in die Naturprozesse und die gesellschaftlichen Prozesse einzugreifen vermag, der die Welt nicht mehr nur hinnimmt, sondern sie meistert... Das Theater legt ihm nunmehr die Welt vor zum Zugriff." (2)

Die dem DIAMAT verhaftete, kritische, produktive Haltung des Zuschauers sei "sowohl genußvoll als emotional", behauptete Brecht, "sie ist selber ein Erlebnis." (3)

Zwar sollten Illusion und Einfühlung in Brechts epischem und dialektischem Theater weitgehend vermieden werden (4), das

-
- 1) Mittenzwei, Werner, Brecht und die Schicksale der Materialästhetik, a.a.O., S.41
 - 2) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 3, Frankfurt am Main 1963, S.102
 - 3) Brecht, Bertolt, ebd., S. 203
 - 4) Vgl. Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 5, Frankfurt am Main 1963, S.111 ff.

künstlerisch "Gemachte" sollte zu Bewußtsein gebracht werden, und die Verwendung "verfremdender" Bühnennittel sollte zur Distanz gegenüber dem Kunstwerk führen. Aber:

"Ihr könnt eure Kritik keineswegs auf das Verstandesmäßige begrenzen," läßt Brecht den Philosophen im "Messingkauf" sagen, "auch die Gefühle nehmen an der Kritik teil, vielleicht ist es gerade eure Aufgabe, die Kritik durch Gefühle zu organisieren..." (1)

Manfred Wekwerth, der Schüler Brechts, hat dessen Forderung nach der Entwicklung einer Zuschaukunst modifiziert und erweitert. Angesichts eigener Erfahrungen wandte er sich gegen Zuschauer, die

"nicht mehr Vergnügen am selbständigen Denken, sondern am schon Gedachten haben, was dazu führt, daß sie oft ein dankbares Publikum sind und daß das Theater sich auf dieses Publikum 'einschießt' im Liefern von Resultaten: Gags, unbewiesenen Behauptungen, Moden, Leitfäden, Lösungen. Der Schauspieler wird zum Dienstleistungsinstitut, beispielsweise zum Lieferanten allgemeiner Heiterkeit... Diese Reduktionen", so folgerte er, "sind eine große Gefahr... Sie führen dazu, daß Begriffe wie Genuß, Luxus, Denkspiele, Spiele überhaupt, Phantasie, Versuche, Irrtümer - wichtigste Methoden in der heutigen Wissenschaft - , kritische Haltung, Negation der Negation reduziert werden auf den Warenkatalog fertiger Lösungen. Das bringt zwar zeitweilig Theatererfolge, ...zeitweilige schnelle Übereinstimmung des Publikums mit dem Theater, auf keinen Fall wird aber erreicht, daß das Theater Bedürf-

1) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 5, Frankfurt am Main 1963, S.225

nisse weckt - was ja nur ein anderes Wort für Politik ist. Man muß aber vor allem in künstlerischen und auch in wissenschaftlichen Prozessen nicht nur die naheliegenden, deswegen aber noch lange nicht wirklichen Bedürfnisse befriedigen, sondern den Menschen ihre eigenen und eigentlichen Bedürfnisse bewußt machen." (1)

Nach Wekwerths Überzeugung kann man die kritische Beobachtung des Publikums schulen; er verweist auf die "Tendenz der Aktivierung des Publikums" seit den Versuchen Meyerholds, Wachtangows. (2) Gegen "Meinungen, den Zuschauer allmählich zum Darsteller zu machen, kurz: das Theater abzuschaffen", gegen "eine Verabsolutierung der Lehrstücke von Brecht" (3) grenzt er seinen eigenen Standpunkt ab:

"Ich meine, der Zuschauer wird zum Mitspieler werden - aber etwa im Sinne des genußvollen Mitspielens am inneren Modell der Umwelt, das er laut Kybernetik als gesellschaftlicher Mensch besitzt. Es ist doch eine erstaunliche Tatsache, daß durch großes Talent von Schauspielern Leute zu Genüssen kommen, die allein zu genießen sie nicht in der Lage wären. Genüsse, die erst durch das Kollektiv, die Massenkommunikation ermöglicht werden - übrigens die einzige Überlegenheit des Theaters gegenüber dem Fernsehen. Eine differenzierte Arbeitsteilung setzt im Theater ein : Der eine produziert

1) Wekwerth, Manfred, in:

Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, Gespräche mit Regisseuren, Berlin 1975, S.132

2) Wekwerth, Manfred, ebd., S.132/133

3) Wekwerth, Manfred, ebd., S.133

darstellende Kunst (der Darsteller), der andere (der Zuschauer) produziert, veranlaßt vom Spiel des Darstellers, Vorstellungen, Varianten, Gegenvorschläge, Lust, Spaß, Neugier, Wissensdurst - kurz: die überhaupt menschlichsten Genüsse...als Individuum." (1)

Zuschauen ist in Wekwerths Produktions-Ästhetik demnach das Mitsteuern eines Produktionsprozesses "Theater". An einem Modell des Sozialsystems der Umwelt - nicht an einer "inszenierten These" (2) - erfährt der Zuschauer die für ihn als gesellschaftlichen Menschen bedeutsamen Steuerprinzipien "laut Kybernetik". Nicht dem Schaffen zweckfreier Kunst bzw. spontanen Kunstgenusses (3) gilt die Produktion, sondern dem mittels der Kunst des Darstellers "steuerbaren" und durch eigene Reaktionen mitgesteuerten Verhalten des Zuschauers. Wekwerths Theater muß in der Lage sein, "Menschen in bestimmten Situationen Lust an der Veränderung der Welt zu machen." (4) Es ist "viel mehr als jede andere Kunst - bildende Kunst,

1) Wekwerth, Manfred, in:

Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, Gespräche mit Regisseuren, a.a.O., S.133

2) "Die These inszenieren zu wollen wäre Wahnsinn". Vgl. Wekwerth, Manfred, ebd., S.137

3) Bekanntlich plädiert Wekwerth für die "Wissenschaftlichkeit" bei der Vorbereitung und Verbreitung von Kunst: "Warum soll für eine hohe Form der menschlichen Produktion die Spontaneitätstheorie gelten?" Vgl. Wekwerth, Manfred, ebd., S. 137

4) Vgl. Trilse, Christoph/ Hammer, Klaus/ Kabel, Rolf (Hrsg.) Theaterlexikon, Berlin 1978, S.602

Plastik, Musik - ...lebender Prozeß. Viel weniger als andere Künste gibt es Resultate (Bilder, Töne, Farben), die als Gegenstände unabhängig vom Produzenten erhalten bleiben." (1)

Wekwerths Forderung nach einer "Erziehung des Publikums nun auch in der Ästhetik des Theaters" (2), insofern, als das Publikum die kunsthafte Zeichengebilde der "Theatersprache" verstehen lernen müsse, basiert auf einem von Brecht formulierten Denkansatz "die Betrachtung der Kunst kann nur dann zu wirklichem Kunstgenuß führen, wenn es eine Kunst der Betrachtung gibt" (3) : Beide Theatertheoretiker und -praktiker bezeichnen die Tätigkeit des Zuschauers (als Prozeß des Fühlens und Denkens sowie der Imagination) als "Kunst" bzw. auch als "Mitspielen", weil - so möchte ich zusammenfassend interpretieren - aus den verschiedenen, möglicherweise einander sogar widersprechenden Komponenten des theatralen Vorgangs, aus den vorgeführten, möglicherweise widersprüchlichen "Vorfällen zwischen Menschen" (4) eine vom Theatermacher ins Kalkül gezogene vorstellungsmäßig-geistige "Montage" (5) erzeugt wird, die, gleichsam als Synthese "dia-

1) Wekwerth, Manfred, in:

Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, a.a.O., S.138

2) Wekwerth, Manfred, Theater und Wissenschaft, Reihe Hanser 164, München 1974, S.127

3) Brecht, Bertolt, Schriften zur Literatur und Kunst, Band 2, Frankfurt am Main 1967, S.79

4) Vgl. Wekwerth, Manfred, in:

Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, a.a.O., S.139

5) Vgl. das revolutionäre Potential in Sergei Eisensteins Montage-Theorie

lektisch-historischen Denkens" den vorgegebenen Sinn des Dargestellten bzw. Gezeigten offenbart, und das heißt, den dialektischen Materialismus bestätigt bzw. das Vergnügen an der "Einsicht" in seine Aussagen lehrt.

Das Wiedererkennen der Realität auf dem Theater sei nur eine der Aufgaben des "echten Realismus", meinte Brecht im "Messingkauf" - sie müsse auch noch durchschaut werden. "Es müssen die Gesetze sichtbar werden, welche den Ablauf der Prozesse des Lebens beherrschen." (1)

Da diese "Gesetze", die der DIAMAT zu kennen behauptet, nicht unbedingt alle "Prozesse des Lebens beherrschen" und für weite Bereiche den Wert von Dogmen haben, ist zu fragen, ob der Begriff "Zuschaukunst", den Bertolt Brecht formulierte, in der dargestellten Weise akzeptabel ist, oder ob er nicht anders zu definieren sei; anders gefragt, ob das Zuschauen im Theater, ebenso wie die Lektüre von Romanen und Gedichten, das Hören von Musik und das Betrachten von Bildern ohne ideologische Bevormundung zu Künsten, d.h. zu einer spezifischen Form der Produktivität entwickelt werden sollten.

1) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 5, Frankfurt am Main 1963, S.35

I. 2. Zuschauen als passives und unkritisches Verhalten
bei Fuchs, Craig, Artaud und anderen

Im Gegensatz zu Brechts rational-soziozentrischer und zugleich dogmatischer Auffassung des Theaters soll im Hinblick auf das Zuschauerverhalten eine andere Sicht kurz dargestellt werden, die unterschiedliche Konzepte vereint insofern, als ihr gemeinsamer Grundzug irrationalistisch ist. Kritisches Denken ist dort nicht intendiert beim Akt des Zuschauens. Aus dem Unterschied beider Auffassungen hoffe ich, Klarheit über das Zuschau-Verhalten zu gewinnen und von da aus zum Begriff und zur Definition einer "allgemeinen" Zuschaukunst zu gelangen.

Die klassische Frage nach der Wirkung von Kunst wurde in unserem Jahrhundert erneut intensiv diskutiert. Seit Nietzsche, der 1872 in der "Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik" zwischen dem "ästhetischen" und dem "kritischen" Zuhörer (1) unterschieden hatte und die Begriffe des Dionysischen und Apollinischen gebraucht hatte zur "Reinigung unserer ästhetischen Erkenntnis" (2), ist eigentlich die Auseinandersetzung um das Problem der Rezeption von Kunst nie mehr verstummt.

1) Nietzsche, Friedrich, Werke in drei Bänden, hrsg. von Karl Schlechta, München 1966, Bd.I, S.124

2) ebd. S. 126

Der Kampf gegen die "Illusionsbühne" (1) richtete sich auch gegen den Zuschauer als "Voyeur" : die "vierte Wand" als "Einblick" in vorgetäuschte Wirklichkeit sollte niedergerissen werden. Georg Fuchs, Edward Gordon Craig, Adolphe Appia, Max Reinhardt, der frühe Vsevolod Meyerhold und andere stellten - bei aller Verschiedenartigkeit ihrer Theaterarbeit - bezüglich des Zuschauerverhaltens doch ein neues Theaterprinzip gegen das "illusionistische" : der Zuschauer sollte in den Bann einer bewußt von der Wirklichkeit abgesetzten "Kunstwelt" (zum Beispiel mythischer oder phantastischer oder grotesker Art), einer "zweiten Gegenwart" (2) gezogen werden. Die Idee des autonomen Theaters, des Theaters als "Weltanschauung" forderte ein "Mitgehen" des Zuschauers bis zur "Erhebung", forderte Suggestibilität und letztlich Selbstaufgabe. Ihre Verkünder meinten, die Ideal-Welt des "Ästhetischen" stelle die "eigentliche Welt" dar, die der Alltags-Realität erst Sinn und Erfüllung gebe.

Bei Georg Fuchs, dem späteren Mitbegründer des Münchner Künstlertheaters, findet sich eine Konzeption des Theaters, die sich gegen jede Auseinandersetzung der Bühne mit sozialen Problemen richtet, dafür aber umso mehr für ein rauschhaftes Theatererlebnis plädiert. In der "Schaubühne der Zu-

1) Erinnert sei an die Akribie, mit der die Meininger das Vortäuschen von Realität betrieben, an Otto Brahm und die Naturalisten.

2) Reinhardt, Max, Ausgewählte Briefe, Reden, Schriften und Szenen aus Regiebüchern, hrsg. von Franz Hadamowsky, Wien 1963, S.63

kunft" von 1905 heißt es:

"Der Zweck der Schaubühne ist, eine überschwengliche Spannung zu erregen und wieder zu entladen. Wenn wir so überschwenglich erregt sind, daß uns innerhalb der einengenden Konvention keine Möglichkeit mehr ist, diesen Überschwang voll auszuleben, so müssen wir uns über diese Konvention, über die Wirklichkeit hinauf erheben in einen Kosmos, in dem uns Erfüllung wird... Indem wir unter der Suggestion rhythmischer Gewalten gezwungen werden, die Vorgänge auf der Bühne bis zu einem gewissen Grade mitzuerleben, erleben wir auch selbst endlich einmal die äußerste Steigerung unseres Wesens, kosten wir das Leben unendlich viel tiefer aus, als in dem Parterre des wirklichen Daseins hinieden jemals gegeben sein kann... Wir wollen uns mit möglichst vielen anderen in einer großen berauschenden Erhebung zusammenfinden, zusammenfühlen..."

(1)

Für Edward Gordon Craig, den Schauspieler, Bühnenbildner und Regisseur, der als einer der bedeutendsten Anreger des europäischen Theaters seit der Jahrhundertwende gilt (2), stellte sich die Kunstwelt als Offenbarung des Irrealen, Unbewußten, ja Mystischen dar. Das absolute Gegenteil zu Brechts (später aufgestellter) Theatertheorie zeigt Craigs künstlerisches Credo:

"Das lebendige Leben... ist für mich nicht dazu da, untersucht oder der Welt noch einmal vorgeführt zu werden..."

1) Fuchs, Georg, Die Schaubühne der Zukunft, Berlin/Leipzig o.J. (1905), S.34 f.

2) Vgl. dazu: Fiebach, Joachim, Von Craig bis Brecht, Studien zu Künstlertheorien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, Berlin 1975

Ich strebe vielmehr danach, die Schönheiten einer imaginären Welt zu beschwören..." (1)

Rationale Dialoge erschienen ihm demzufolge der Kunst unwürdig:

"...Das heißt also, die Worte werden nicht zu erklären haben, sie werden nicht vorhanden sein, um mathematische Klarheit zu schaffen, um etwas durchschaubar zu machen." (2)

Das von Craig intendierte Zuschauerverhalten war eine Art Ekstase, der Verzicht auf rationale Selbstkontrolle, die bedingungslose Hingabe an das Kunstwerk. Das Schwärmerisch-Sektiererische seiner Kunstauffassung und Wirkungsintention zeigen auch folgende Aussagen:

"Die Kunst ist nicht eine Tändelei, sie ist eine Kommunion... Es ist ein erregender, ein gewaltiger Ort, wo jeder, ob auf der Bühne oder in den Zuschauerreihen, sich der Erregung hingibt - der Erregung des Glaubens..." (3)

"Nur wenn das Reich des Theaters wieder vereint wird", (womit Craig die Vereinigung von Dichtung, Musik und Tanz meinte), "kann eine Kunst entstehen, so groß, so von allen geliebt, daß ich die Entdeckung einer neuen Religion prophezeie, die daraus entstehen wird. Diese Religion wird nicht mehr predigen, sondern sie wird offenbaren... Sie wird unseren Augen Gedanken offenbaren, lautlos - durch Bewegungen - in Visionen." (4)

-
- 1) Craig, Edward Gordon, Über die Kunst des Theaters, Berlin 1969, S.61
 - 2) Craig, Edward Gordon, The Theatre Advancing, London 1921, S.148 f.
 - 3) ebd., S.65 f.
 - 4) Craig, Edward Gordon, Über die Kunst des Theaters, a.a.O., S.92

"Unter dem breiten Publikum finde ich das menschliche Wesen - es ist unfähig und auch nicht gewillt logisch zu denken wie die Intellektuellen, oder Dinge zu begreifen, die die Intellektuellen offensichtlich begreifen. Die Intellektuellen mißtrauen diesem breiten Publikum, das meine Ideen liebt... dieses Publikum, das so blind wie die L i e b e selbst ist..." (1)

Als eine Art "unmittelbarer Objektivierung des ästhetischen Verlangens" (2) verglich Adolphe Appia den Traum mit den Schöpfungen der Künstler:

"Wie den Mystiker die Sehnsucht nach dem Himmel erfüllt, so beherrscht den Künstler - und besonders den Künstler unserer Tage - die Sehnsucht nach dem Traume, und seine ganze Schöpfung steht unter ihrem Zeichen." (3)

Diese von den Künstlern so verabsolutierte "Sehnsucht nach dem Traume" - sie ist psychisch durchaus bei jedem Menschen angelegt - kann möglicherweise erklärt werden aus den sozialen und ökonomischen Veränderungen jener Zeit: die rapide Industrialisierung, das Entstehen der Massengesellschaft erzeugte Unbehagen und als künstlerischen Protest die Hinwendung zum Irrationalen und zum Anti-Intellektualismus.

Daß Theater bzw. Kunst zur Kompensation für die Belastungen und Banalitäten des Alltags werden können, ähnlich dem Traum, ist nicht erst eine Erkenntnis der heutigen Psychologie. Im

1) Craig, Edward Gordon, A production being thirty-two colotype plates of designs projected or realised for The Pretenders of Henrik Ibsen and produced at the Royal Theatre Copenhagen 1926, London 1930, S.7

2) Appia, Adolphe, Die Musik und die Inszenierung, München 1899, S.117

3) ebd., S.115

Jahre 1930 formulierte Sigmund Freud:

"Das Leben, wie es uns auferlegt ist, ist zu schwer für uns, es bringt uns zuviel Schmerzen, Enttäuschungen, unlösbare Aufgaben. Um es zu ertragen, können wir Linderungsmittel nicht entbehren. (Es geht nicht ohne Hilfskonstruktionen, hat uns Theodor Fontane gesagt)... Die Ersatzbefriedigungen, wie die Kunst sie bietet, sind gegen die Realität Illusionen, darum nicht minder psychisch wirksam dank der Rolle, die die Phantasie im Seelenleben behauptet hat." (1)

Kontrovers zu Brechts Theorie vom rationalen und auf gesellschaftliche Veränderung zielenden Zuschauerverhalten stand auch Antonin Artaud, der auf die Entwicklung des Theaters starken Einfluß hatte und noch hat. Im Jahre 1938 veröffentlichte er die - allerdings erst nach 1945 berühmt gewordene - Aufsatzsammlung "Le théâtre et son double", worin er eine Ritualisierung und Mythologisierung des Theaters proklamierte, das er als "das vollkommene und vollständigste Symbol für das universal Offenbare" definierte. (2)

Seine Aufgabe sei "nicht die Lösung gesellschaftlicher oder psychologischer Konflikte", es habe "nicht als Schlachtfeld für moralische Leidenschaften zu dienen", sondern es müsse "auf objektive Weise verborgene Wahrheiten zum Ausdruck bringen, durch aktive Gebärden jenen Teil Wahrheit zutage treten lassen", der "unter den Formen bei ihren Begegnungen mit dem Werden" versteckt liege. (3)

-
- 1) Freud, Sigmund, Das Unbehagen in der Kultur, in: Freud, Gesammelte Werke, Band 14, 3.Aufl., Frankfurt am Main 1963, S.432 f.
 - 2) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, Frankfurt am Main 1969, S.144
 - 3) ebd., S.75

Was aber heißt das?

Artaud, beeinflusst vom Surrealismus und im Jahre 1931 unmittelbar angeregt durch eine Truppe aus Bali, stand - im geistesgeschichtlichen Zusammenhang gesehen - im Bann der Kulturkritik, die sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts auch moderner naturwissenschaftlicher Erkenntnisse bediente, um das bis dahin gültige Menschenbild abzulösen. Nicht nur die Biologie, sondern auch Psychoanalyse und Soziologie, Mythenforschung und Völkerkunde hatten die triebhaften Bestände im Ich, Reste und Spuren früherer Entwicklungsstufen des Menschen entdeckt. Artaud - hier in großer Nähe zu Nietzsches Lehre vom "Dionysischen" - behauptet, (vgl. Das Theater der Grausamkeit, Zweites Manifest), daß das Publikum "in der Liebe, im Verbrechen, den Drogen, in Krieg oder Aufstand" einen Lebenszustand suche, der "transzendiert", nämlich den "poetischen Zustand". (1) Das "Theater der Grausamkeit" sei geschaffen worden, -so Artaud- "um dem Theater den Begriff eines leidenschaftlichen und konvulsivischen Lebens zurückzugeben". (2)

Anders als das "moderne Theater" - (gemeint ist das Theater des Naturalismus und Symbolismus) - das die "großen, wesentlichen Besorgnisse und Leidenschaften..." "unter dem Firnis des fälschlich zivilisierten Menschen verdeckt" habe, richte sich das "Theater der Grausamkeit" nicht an den "sozialen", sondern an den "totalen Menschen" (3), - das sei der keinen Gesetzen unterworfenen, der nicht durch Religionen und Vorschriften "entstellte" Mensch. (4)

1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.131

2) ebd., S.131

3) Vgl. die Lehre vom "Übermenschen" ("Also sprach Zarathustra") von Friedrich Nietzsche

4) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.132

Wenn man das Theater mit den "Möglichkeiten des Ausdrucks durch Formen" verbinde und allem, was Gebärde, Geräusch, Farbe, Plastik usw. sei, führe man es aus dem Zustand der Degeneration heraus seiner ursprünglichen Bestimmung wieder zu, was hieße: "es wieder in seinen religiösen und metaphysischen Blickwinkel stellen, ...es mit dem Universum wieder versöhnen." (1)

"Es geht also für das Theater im Hinblick auf seinen psychologischen und humanistischen Leerlauf darum", so Artaud, "eine Metaphysik des Wortes, der Gebärde, des Ausdrucks zu schaffen. Aber alldies nützt nichts, wenn hinter einem derartigen Bemühen nicht so etwas wie eine echte metaphysische Versuchung steht, eine Anrufung gewisser Ideen, die ungewohnt sind... Diese Ideen, die mit der Schöpfung, dem Werden, dem Chaos zu tun haben und alle kosmischer Natur sind (2), liefern eine

-
- 1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.75
2) Vgl. dazu den 1930 erstmals erschienenen Aufsatz von Gottfried Benn "Der Aufbau der Persönlichkeit".Darin heißt es:

"...Die Darwinsche Theorie vom Kampf ums Dasein und vom Überleben des Stärksten...war ein Anthropomorphismus... Wir können nur sagen innerhalb eines ungeheuren tellurisch-kosmischen Geschehens, Eisäonen, und Weltbrandzeiten, Sturz des Tertiärmonds auf die Erde, Verfinsterung des Himmels, Kataklysmas aus Feuer und Zyklonen, in immer neuen spontanen Entwicklungstrieben: halb Kausalität und halbe Schöpfung, halb geologische Notwendigkeit und halber Akt der Transzendenz-: so vollzog sich die epileptoide Mischung unserer Persönlichkeitsentstehung. Mag nun auch heute der menschliche Geist als ein anderes Prinzip als das des Lebens erscheinen, mag er diesem Prinzip entgegenstehen...: in der Persönlichkeit ist er für immer mit dem Körper zur Gestaltung des Seins vereint, - immer stoßen wir auf diesen Körper, seine unheimliche Rolle, das Soma, das die Geheimnisse trägt, uralte, fremde, undurchsichtige, gänzlich rückgewendet auf die Ursprünge, beladen mit Erbgut rätselhafter und unerklärlicher Zeiten und Vorgänge...: das Biologische als Richterin der Wahrheit : das Prinzip von Nietzsches orgiastischer Philosophie..."

In: Gottfried Benn, Gesammelte Werke in vier Bänden, Wiesbaden 1958-1961, Band I, S.90 ff.

erste Ahnung von dem Bereich, dem sich das Theater völlig entwöhnt hat. Sie vermögen eine Art spannender Gleichung zwischen Mensch und Gesellschaft, Natur und Ding aufzustellen." (1)

Im Aufsatz "Das Theater der Grausamkeit" (Erstes Manifest) erklärt Artaud: "Das Theater wird erst dann wieder es selbst werden können, das heißt ein echtes Illusionsmittel darstellen können, wenn es dem Zuschauer der Wahrheit entsprechende Traumniederschläge liefert, in denen sich sein Hang zum Verbrechen, seine erotischen Besessenheiten, seine Wildheit, seine Chimären, sein utopischer Sinn für das Leben und die Dinge, ja sogar sein Kannibalismus auf einer nicht bloß angenommenen und trügerischen, sondern inneren Ebene Luft machen... Das Theater aber als eine psychologische oder moralische Funktion aus zweiter Hand anzusehen und zu meinen, die Träume selbst hätten nur eine Ersatzfunktion, heißt die tiefe poetische Tragweite der Träume wie des Theaters verringern. Wenn das Theater wie die Träume blutrünstig und unmenschlich ist, so nur deshalb, um...in uns die Vorstellung eines ewigen Konfliktes... zum Ausdruck zu bringen..., in dem sich alles Geschaffene gegen unseren Stand als geschaffene Wesen erhebt und auflehnt...(2)

"Zum Zweck der Heilung" (3) sollen laut Artaud "körperliche, gewaltsame Bilder die Sensibilität des Zuschauers, der im Theater wie in einem Wirbelsturm höherer Kräfte gefangen ist, zermalmen und hypnotisieren". (4)

"Die Unterwerfung des Theaters unter den Text" (5) solle "durchbrochen" werden. Die von Artaud vorgeschlagene "Sprache des Theaters" gibt stattdessen den "abendländischen Gebrauch

1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.96

2) ebd., S.98/99

3) ebd., S.86

4) ebd., S.88

5) ebd., S.95

des Wortes auf, macht...Wörter zu Zauberformeln... Sie zielt darauf ab, die Sensibilität zu steigern, zu betäuben, zu bestricken, abzuschalten...Zuletzt durchbricht sie die geistige Unterwerfung unter die Sprache und weckt das Empfinden für eine neue und tiefgründigere Geistigkeit, die sich unter den zur Bedeutung jeweiliger Exorzismen gesteigerten Gebärden und Zeichen verbirgt." (1)

Mittels Provokation, Schock, Ekstasen, Rasereien, "Exorzismen" soll der Zuschauer in "magische Trance" versetzt werden (2) im Sinne der "Magie und der Riten, deren bloßer Abglanz das Theater ist." (3) Die bisher übliche Trennung von Bühne und Zuschauerraum soll abgeschafft werden: "...der im Zentrum der Handlung befindliche Zuschauer wird von ihr umhüllt und durchzogen." (4)

Zuschauen ist nach einer solchen Auffassung eigentlich kein "Zuschauen", - es ist distanzloses Ausgeliefertsein. Das Theater wird für seinen Besucher zur Vergewaltigung durch das szenische Ereignis. -

Artaud erstrebte durch sein "Theater der Grausamkeit" beim Zuschauer "Sublimierung". Sein Katharsisprinzip begründet er so:

"Wir glauben, mit einem Wort, daß in dem, was man Poesie nennt, lebendige Kräfte stecken und daß das Bild eines unter entsprechenden Theaterbedingungen vorgeführten Verbrechens für den Geist etwas unendlich viel Scheußlicheres ist als dasselbe Verbrechen, wenn es zur Ausführung kommt." (5)

Und:

"...ich fordere einen Zuschauer heraus, dem gewaltsame Szenen

1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.97

2) ebd., S.147

3) ebd., S.97

4) ebd., S.103

5) ebd., S.90

ihr Blut übertragen haben werden, der gefühlt haben wird, wie eine höhere Aktion durch ihn hindurchgegangen ist... Alles hängt davon ab, wie und mit welcher Reinheit die Dinge getan werden. Ein Risiko besteht. Aber man darf nicht vergessen, daß eine Theatergebärde zwar gewaltsam, doch unbeteiligt ist und daß das Theater gerade die Nutzlosigkeit der Handlung lehrt, die, einmal ausgeführt, nicht mehr ausgeführt werden kann, daß es den höheren Nutzen des von der Handlung ungenutzten Zustands lehrt, der jedoch u m g e k e h r t , die Sublimierung hervorruft." (1)

Artaud wollte das herkömmliche Theater aus der Sterilität herausreißen, es zu einem "heiligen Theater", wie Peter Brook es nannte, machen. Bis in unsere Zeit hinein fand und findet Artaud Nachfolger. Namen wie Fernando Arrabal und Hermann Nitsch sollen hier für viele andere stehen.

Peter Brook, der sich intensiv mit Artauds Ideen auseinandersetzte und wußte: "Der angewandte Artaud ist der verratene Artaud" (2) stellte die nach Meinung der Verfasserin wesentlichen kritischen Fragen an Artauds Vision vom Theater:

"Wie passiv wird dadurch der Zuschauer? ...ist dieser Kontakt mit den eigenen Repressionen schöpferisch, therapeutisch? Ist es wirklich heilig - oder zerzt und Artaud mit seiner Leidenschaft zurück zu einer Unterwelt... Gibt es einen faschistischen Ruch im Kult der Unvernunft? ... Ist es eine Leugnung des Verstandes? " (3)

Die Grausamkeit im Theater Artauds betrifft ja den Zuschauer in Wirklichkeit, nicht als Fiktion. Grells Scheinwerferlicht, Schreie, beschwörende Gesten, "rasendes Stampfen von

1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.87 f.

2) Brook, Peter, Der leere Raum, Hamburg 1969, S.95

3) ebd., S. 94 f.

Rhythmen und Lauten" (1), unerträgliche Klänge oder Geräusche, "die einen verrückt machen" (2), sollen als Mittel des Theaters so angewandt werden, daß sie die Grenze zwischen Kunstwelt und Realität aufheben. Sowohl psychisch als auch geistig sollen die Zuschauer in Grenzbereiche getrieben werden: "Eine gewaltsame, geraffte Handlung... eine blutige Bilderfontäne im Kopf des Dichters wie in dem des Zuschauers..." (3)

Ähnlich wie bei den Happenings der sechziger Jahre gibt es letzten Endes also kein Publikum mehr, das Schauspielern kritisch "zuschaut", sondern nur Betroffene. Hier werden keine Zuschau-Künstler im Theater-Spiel gebraucht, eher "Ziel-Gruppen" für den Angriff bzw. Terror durch die Ereignisse. Die beim "angewandten Artaud" praktizierte Gleichstellung des Lebens mit der Kunst hebt den Gedanken einer "Zuschau-Kunst" und die Vorstellung des Spiels als eigenem, von der Wirklichkeit geschiedenem System auf. Distanziertes Deuten, kreatives Mitspielen entfallen hier im intratheatralen Kommunikationsprozeß, weil die Zuschauer zuviel von ihrer geistigen Freiheit verloren haben.

1) Artaud, Antonin, Das Theater und sein Double, a.a.O., S.101

2) ebd., S.102

3) ebd., S.87

I. 3. Die Zuschaukunst als Teil der Theaterkunst

Es ist Brechts Verdienst, die "Zuschaukunst" als eine zu entwickelnde Fähigkeit des Zuschauers ins Blickfeld gerückt zu haben. Daß er damit grundsätzlich und eindeutig meinte, Zuschauen im Theater solle ein künstlerisches Tun sein, muß bezweifelt werden. Seine Forderung nach "Zuschaukunst" bezieht sich auf ein erst zu entwickelndes Theater, wohl auch auf das kritische, produktive Zuschauen-Können nur bei ganz bestimmten Stücken und deren Aufführungen, nämlich bei solchen, bei denen die "Abbildung der Wirklichkeit zum Zwecke der Einflußnahme auf die Wirklichkeit" (1) gegeben ist. Er räumte ein, daß die "epische Spielweise" - und mit ihr das "Ko-Fabulieren" der Zuschauer in dem von ihm intendierten Sinn - "nicht für alle klassischen Werke" (2) in Frage komme.

"Von dem Neuen, also Fremden, das nunmehr abgebildet wird, fließt etwas Neues, also Fremdes in das Kunsterlebnis ein... Wir dürfen von den neuen Stücken, die entstehen, nicht das gleiche Kunsterlebnis erwarten, wie wir es von den alten gewöhnt sind." (3)

Ist aber dies "Kunsterlebnis" überhaupt eines?

Zwar besteht kein Zweifel, daß die Kunst im allgemeinen und

1) Brecht in einem Interview mit dem Wuppertaler Intendanten Winds. In: Berliner Ensemble/Helene Weigel (Hrsg.)

Theaterarbeit, Berlin o.J. S.313

2) ebd.

3) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 7, Frankfurt am Main 1964, S.171

die Theaterkunst im besonderen zu allen Zeiten eine gesellschaftliche Funktion hat, jedoch stellt die einseitige Steuerung des rezeptiv-kritischen und kommunikativ-produktiven Verhaltens auf soziale bzw. gesellschaftsverändernde Zwecke gerichtet eine Einschränkung ihrer umfassenden Freiheit, der "Freiheit des Geistes" (1) dar.

Da das Geschehen auf der Bühne zwar real abläuft, aber keineswegs Realität, sondern Fiktion ist, kann man m.E. die ihr zugehörnde Zuschaukunst nicht gleichsetzen sonstigen, der Wirklichkeit zugewandten Verhaltensweisen. Die Theaterkunst kann nur den in ihr selbst liegenden "Zweck" haben, eine auf ihre "Idee" begrenzte Wirkung auszulösen. Durchbricht sie die Grenzen des ästhetischen Bereichs und wird intentional gesellschaftspolitisch (oder zum Beispiel auch intentional pädagogisch) so verliert sie den Anspruch, eindeutig dem Bereich der Kunst zuzugehören.

"Zschaukunst" im Sinne Brechts ist demnach kein rein ästhetisches Tun, sondern teils ein dem sozialen Sein zugewandtes, kreatives Denk- und Gefühlsvermögen, (motiviert von außer-künstlerischen, materialistischen Interessen), teils ästhetische Kritik. Dazu nochmals Brecht:

"Die Kritik des Zuschauers ist eine doppelte. Sie betrifft die Darstellung des Schauspielers (hat er recht mit seiner Darstellung?) und die Welt, die er darstellt (soll sie so bleiben?)" (2)

1) Schiller, Friedrich, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 26.Brief. Reclam UB, Stuttgart 1973, S.115

2) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 3, Frankfurt am Main 1963, S.203

Auch bei dem im Kontrast zu Brecht geschilderten unkritischen, passiven, ja sogar tranceartigen Zuschau-Verhalten als Flucht aus der Wirklichkeit in "Traum" oder Rausch ist Zuschauen etwas anderes als eine Kunst. Der "hypnotisierte" Zuschauer, der Zuhörer "in Trance" ist wegen des Mangels an rationaler Kontrolle genauso unfähig zur Analyse des Dargebotenen wie der Geschockte: nicht gewillt bzw. nicht fähig zu kritischer Distanz und somit zu ästhetischer Erkenntnis, einer Komponente der Zuschaukunst.

Was aber ist Zuschaukunst?

Zuerst einmal: Sie ist ein Begriff der Ästhetik.

Zusammen mit der Kunst der Darstellung - in der Aufführung in erster Linie repräsentiert und realisiert durch die lebendigen Schauspieler - erzeugt sie das Kunstwerk Theater, das immer "live" ist. Entscheidend ist dabei nicht die Tatsache, daß Schauspieler und Zuschauer einander leibhaftig konfrontiert sind - dies hat Klaus Lazarowicz deutlich gemacht - sondern der Umstand, "ob die auf der Bühne und im Zuschauerraum versammelten Menschen freiwillig übereingekommen sind, sich gegenseitig als Koproduzenten einer Aufführung zu verstehen und anzuerkennen." (1)

"Die Leistung der Zuschauer aber besteht darin, daß sie in der Haltung der 'Außenkonzentration' die szenischen Informationen wahrnehmen, sie apperzipierend strukturieren und sie verstehend, auslegend und erlebend ihrem ästhetischen Erfahrungsbesitz einverleiben. Erst diese sensuellen, imaginativen und rationalen Zuschau-Akte konstituieren Theater" (2), definiert Klaus Lazarowicz und bezeichnet ausdrück-

1) Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater, a.a.O., S.42

2) ebd., S.58

lich das Zuschauen als Leistung, deren Vorhandensein Bedingung ist, "damit Theater stattfinden kann". (1)

Das Wahrnehmen der szenischen Informationen ist sensuelles Tun: Sehen, Hören. Aber schon, wenn die sensorischen Reize zu Wahrnehmungseindrücken sich bilden, werden nicht alle Signale erfaßt und zueinander in Beziehung gesetzt, sondern irrelevante Informationen ausgefiltert. Schon die Wahrnehmungsleistungen sind ja aktive Prozesse der Selektion und der Verarbeitung von auftreffenden Informationen bzw. Reizen in bestimmter Reihenfolge und Aussonderung.

Die Aufmerksamkeit - deren "Energiequelle" und Steuerungsin-
stanz die Motivation ist - wird dabei von zwei Komponenten
geleitet: einmal von der Erwartung auf das Theaterereignis
(Neugierverhalten) und zum anderen von den bisherigen ästhe-
tischen bzw. theatralen u n d allgemeinen Erfahrungen. Die-
se Erfahrungen basieren auf bereits vorhandenen Strukturen
und Wertsystemen. Nach Hans Schiefele, dem Motivationstheo-
retiker (2), hat jede Sache, der wir begegnen, ein "Bedeutungs-
relief", das heißt sie ist emotional besetzt aufgrund
bisher gemachter Erfahrungen und Wertvorstellungen.

Je nach vorausgegangenen Erfahrungen und nach bereits existie-
renden Ordnungsprinzipien allgemein-wertorientierter und ästhe-
tisch-wertorientierter Art verlaufen Informationsaufnahme und
-verarbeitung unterschiedlich komplex und unterschiedlich dif-

-
- 1) Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Bezie-
hungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Thea-
ter, a.a.O., S.44
 - 2) Vgl. Schiefele, Hans, Motivation im Unterricht, Beweggrün-
de menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schul-
unterricht, München 1963

ferenziert bei verschiedenen Zuschauern. Unterschiede des Alters, der sozialen Herkunft und des sozialen Umfeldes, der Bildung und anderer Faktoren spielen hier eine entscheidende Rolle.

Die je unterschiedliche Motivation als Erklärung für gesteuerte Aktivität beim Zuschau-Verhalten basiert auf Motiven im Selbst des Zuschauers (Interessen, Ängsten, Erwartungen), die wiederum durch Lernprozesse (Erfahrungen) zu Werthaltungen bestimmter Art geführt haben können und deren Existenz umgekehrt auf das gegenseitige Abwägen der Motive Einfluß nimmt.

Zum Wahrnehmungsvorgang hinzu kommt kritische und imaginative Aktivität. Die kritische "Prüfung" beurteilt das Wahrgenommene nach bereits vorhandenen Kriterien, wertet nach schon existierenden Mustern, wobei aber die Möglichkeit besteht, daß die Kriterien der Beurteilung auch modifiziert, sogar geändert werden.

Imaginative Prozesse, ergänzende oder auch neuschaffende (wobei erstere beim Zuschauen im Theater geradezu notwendig sind) sind schöpferische Leistungen und wesentliche Komponenten der Zuschaukunst. Sie werden dem Zuschauer während der Aufführung zumeist nicht klar bewußt, da sie gerade dann auftreten, wenn die Macht des steuernden "Ichbewußtseins" verringert ist. (1)

Ein weiterer Prozeß beim Zuschauen ist das Deuten des Gesehenen, ein Vorgang, bei dem kritische und imaginative Vorgänge, kreatives und diskursives Denken sich vereinigen. Zunächst werden "offensichtliche" Bedeutungsgehalte interpretiert, dann aber auch verborgene Informationen, Symbole, Pa-

1) Der dunkle Zuschauerraum begünstigt sicherlich das "Fliesen" von Einfällen, Ideen, Bildern. Vgl. auch Rolf Oerter, Psychologie des Denkens, Donauwörth 1974, S. 287 f.

rabeln und ähnliches gesehen und ausgelegt. "Genau aber genommen", so urteilte Goethe, "so ist nichts theatralisch, als was für die Augen zugleich symbolisch ist: eine wichtige Handlung, die auf eine noch wichtigere deutet." (1)

Zuschauen heißt also: nicht nur Informationen, die unmittelbar von der Bühne ausgehen, sondern zusätzlich auch die Repräsentationen (Vorstellungen, Gedanken), die man "bewußt" herstellt oder die zu dem Wahrgenommenen auftauchen (Assoziationen, Imaginationen), mit (mehr oder weniger) Genuß empfinden, kritisch erkennen, beurteilen, verarbeiten.

Nicht nur Kenntnisse und Einsichten, sondern auch Emotionen, Haltungen, Gesinnungen (Einstellungen) werden durch Zuschauen differenziert, unter Umständen auch abgewandelt. Und nicht nur das Bewußtsein der Welt gegenüber, sondern vor allem das Bewußtsein sich selbst gegenüber wird beim Zuschauen ein anderes. Als Deutender nämlich wird der Zuschauer selbst zu einem, dem Bedeutung zukommt im Spiel. Sinn wird so einerseits entdeckt und andererseits erzeugt. Geistiges "Agieren" des Zuschauers ist einmal das Produzieren dessen, was "verantwortlich" im Tun des Spielens vollzogen werden soll, nämlich Mitspiel; darüber hinaus ist es individueller Zuschau-Akt.

Mitspielen kann man bei jedem Spiel nur dann, wenn man die Spielordnung mit den einzelnen Spielregeln kennt und anerkennt. Auch für das Theater gelten Grundregeln, die beherrscht werden müssen. Im folgenden möchte ich dazu einige Erläuterungen bringen.

1) Goethe, Johann Wolfgang, Shakespeare und kein Ende, in: Werke. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. Weimar 1887-1919, Abt.1, Bd.41/ I., S.68

Einer Theateraufführung liegen verschiedene Entwürfe zugrunde, das dramatische Sujet anschaulich zu machen. Das zumeist von einem Autor stammende Stück wird von den verschiedenen Theaterkünstlern (oft unter Leitung des Dramaturgen und des Regisseurs) in einer Zeit des Probens bzw. Probierens in e i n e r seiner möglichen Interpretationen erfaßt und schließlich in e i n e r möglichen Form realisiert. (So wird zum Beispiel der Grundgestus der einzelnen Figuren festgelegt.)

Sowohl der Regisseur als auch die Schauspieler, der Bühnenbildner und alle anderen an der Aufführung als "Sender" Beteiligten wollen mit ihrer Arbeit eine künstlerische Botschaft an die Zuschauer richten, die in Beziehung zu den zugrundeliegenden Konflikten, Motiven, Themen steht, aber mehr ist als nur deren einfacher Ausdruck. Theaterausdruck ist zu vergleichen dem poetischen "Umsetzen" einer Sprache. - Jede Sprache (selbst die eigene) muß aber erlernt werden; so auch die Theatersprache.

Gebunden an Überlieferungen des Theaterhandwerks und "frei" davon setzen die Künstler des Theaters innerhalb der vereinbarten Grundkonzeption theatrale Zeichen als Ergebnis künstlerischer Einfälle und Entscheidungen im allgemeinen ganz bewußt ein, um Bedeutungen damit zu übermitteln. Umgekehrt dekodiert der Zuschauer die szenischen Zeichen. Er entdeckt deren beabsichtigte Bedeutungen oder - die Zeichen sind als künstlerische Zeichen ja nicht immer eindeutig - er sieht neue Bedeutungen. Schon insofern ist Zuschauen ein kreatives Tun, das allerdings quasi in umgekehrter Richtung wie das der darstellenden Künstler verläuft.

Die Kompliziertheit der Theatersprache liegt in ihrer semiotischen "Polyphonie", das soll heißen, ihrer Zusammensetzung

aus mehreren, sich gegenseitig zum Teil überlagernden, zum Teil verstärkenden, möglicherweise auch widersprechenden semiotischen Schichten. Die Schauspielkunst, die Malerei, die Musik, die dramatische Literatur, der Tanz und andere Künste mit ihren je eigenen Gesetzmäßigkeiten vereinigen sich ja in der Theaterkunst zu einer mehr oder weniger harmonischen "Vielstimmigkeit".

Normalerweise erfaßt der Zuschauer das zeitlich ablaufende "Gesamtkunstwerk" als geistig-künstlerische Einheit, als ganzheitliches Ereignis in einer Art "Simultaneität" von Denk- und Gefühlsvorgängen. Einzelheiten werden erst dann bewußt wahrgenommen und verarbeitet, wenn die Aufmerksamkeit besonders auf sie gerichtet ist. Das ist immer dann der Fall, wenn sich Erwartungen (aus in der Kunst oder im Leben bisher gemachten Erfahrungen) *n i c h t* erfüllen, wenn "Voraussehbares" - also das Bekannte oder der "Regelfall" - *n i c h t* eintritt. So sind zum Beispiel außerordentliche Begebenheiten im Gang der Handlung, besondere Einfälle der Regie, außergewöhnliche Leistungen einzelner Darsteller u.v.a.m. geeignet, die Aufmerksamkeit besonders auf sich zu ziehen bzw. immer wieder neu zu erregen.

Viele Zeichen der verbalen und nonverbalen Sprache des Theaters werden wahrscheinlich "unbewußt" rezipiert, wenn sie Erwartungen ohnehin erfüllen, wenn ästhetische und außerästhetische Informationen "gesetzmäßig" aufeinander folgen (1). Unerwartetes und Neues hingegen erfordern besondere Aufmerksamkeit und exploratives Verhalten. Andeutungen, Abkürzungen,

1) Nach den "Gesetzen", die sich subjektiv jeder einzelne Zuschauer aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen psychisch aufgebaut hat.

Anspielungen, ironische Hinweise animieren den Zuschauer zur Aufmerksamkeit, zum Mit-Denken, Weiter-Denken, Mit-Spielen.

Künstlerische Mittel wie Refrain, Wiederholung, Verdoppelung und ähnliche dienen dazu, dem Zuhörer bzw. Zuschauer eine Art "Ruhepause" einzuräumen. Im Wiederkehrenden, Wiederzuerkennenden findet er die Ordnung, in deren mehr oder weniger vertrautem Rahmen er sich frei explorativ bewegen kann, ohne die Orientierung völlig zu verlieren, und die Gliederung, die ihm im größeren Zusammenhang ein ordnendes Überschauen ermöglicht.

Für ungeschulte bzw. ungeübte Zuschauer können künstlerisch hochwertige Theateraufführungen schwer zugänglich sein, ("uninteressant" erscheinen), weil diese Aufführungen das Vertraute, das "Banale" zugunsten höchster Informationsfülle ästhetischer Art so weit wie möglich eliminieren. Das von der Realität her, besonders aber von bestimmten ästhetischen Erfahrungen her Erwartete wird reduziert; das Bestreben der künstlerischen Aussage geht dahin, in "jedem Moment" neu und überraschend zu sein. Für Kenner des Theaters genußvoll, ist das Phänomen des stets "Neuen" für Anfänger verwirrend und möglicherweise beängstigend.

Wie aber wird diese durchgängige echte ästhetische Information, diese ständig die Aufmerksamkeit fordernde ästhetische Dichte erreicht?

Durch den virtuellen Einsatz der künstlerischen Mittel. Und das heißt: innerhalb der einzelnen semiotischen Schichten (also beispielsweise der Körpersprache, der räumlichen Beziehungen der Protagonisten zueinander, der Beleuchtung, aber auch der verbalen Aussagen) werden kürzere Gefüge (den musikalischen Motiven vergleichbar) auf- und wieder abgebaut. Ganze Bedeutungsreihen werden gestartet, entfaltet, werden

möglicherweise unterbrochen von anderen, möglicherweise aber auch von anderen ergänzt. Sie werden beendet, nur um wieder von anderen abgelöst zu werden, solange der Prozeß Aufführung währt.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung:

Es findet sich im 2.Aufzug (7.Szene) des romantisch-komischen Märchens "Der Alpenkönig und der Menschenfeind" von Ferdinand Raimund und zeigt anfangs, wie innerhalb der theatralen "Polyphonie" verschiedene Bedeutungsebenen einander ergänzen, später aber auch, wie sie ineinander übergehen, wie sie einander ablösen.

Der Menschenfeind Rappelkopf hat sich in den tiefen Wald zurückgezogen. In der Szene vorher hatte der Alpenkönig ihm verbal angedroht, ihn "mit Geistermacht zu seinem Glück zu zwingen". Rappelkopf erblickt nun an der Köhlerhütte die Gestalten seiner drei verstorbenen Frauen. Diese Erscheinungen, die der Zuschauer zunächst als Halluzinationen Rappelkopfs deuten könnte, (sie werden von ihm ausdrücklich als "Blendwerk" bezeichnet), beweisen - zumindest der auf dem Dach sitzende Geist der Emerentia - "handfeste" Existenz. Bei Raimund heißt es nämlich:

"Emerentias Geist faßt ihn an der Hand und läßt ihn nicht aus:

"Wo willst du hin? Du darfst nicht fort

Du mußt den Mond mit mir betrachten!"

Auf dem Dach, umklammert von der Erscheinung, muß Rappelkopf nun wahrnehmen, was Raimund in einer weiteren Regiebemerkung fordert:

"Der Mond verwandelt sich in ein grün verschleiertes Geisterhaupt, das aus den Wolken sieht". -

Der Mond, der in der vorangegangenen Szene laut Regieanweisung

"nach und nach" aufgegangen war und bisher Zeichen für das Heraufkommen der Nacht, im übertragenen Sinn auch Zeichen für Dunkel-Bedrohliches war (1), wandelt sich selbst. Was bisher lediglich ein Element des Bühnenbildes war, der ikonisch-theatralen Zeichensprache angehörte, wandelt sich in das Zeichen einer anderen theatralen Ebene: Der Mond als Zeichen von Umwelt bzw. Außenwelt und Zeitlichkeit verwandelt sich dank Raimunds theatraler Phantasie zum Zeichen der nach außen projizierten Innenwelt, (nämlich der bisher verdrängten, "weit entfernten" Schuldgefühle Rappelkopfs), und zwar zum sichtbaren Akteur. Was scheinbar nur "statisches" Zeichen für eine bestimmte Gemütsverfassung und Zeichen für eine bestimmte Zeit und Situation war, wird zum theatral-agierenden, "lebenden" Zeichen, wird durch sein Handeln zum Agens einer neuen (von der Ebene der Schauspielkunst gestalteten) Zeichenreihe:

"Sieh hin, das bleiche Antlitz dort,

Es ist das Bild von deiner jetzt'gen Frau,

Sie weint. Schau hin! - Schau! - Schau! " (2)

Es ist nicht verwunderlich, daß sich literarisch manifestierte Beispiele für das "Komponieren" verschiedener theatraler "Einzelstimmen" besonders bei denjenigen Dramatikern finden lassen, die -wie auch Ferdinand Raimund- selbst Schauspieler

1) möglicherweise vom Bühnenbildner in ironischer oder ausgeprägt "märchenhafter" Manier dargestellt -

2) Raimund, Ferdinand, Der Alpenkönig und der Menschenfeind, II/7. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.), Das Wiener Volkstheater in seinen schönsten Stücken, Leipzig 1960, S. 225 ff.

waren und praktische Bühnenerfahrung besaßen. (1) Normalerweise ist es der Regisseur, der zum eigentlichen Text die non-verbalen Begleit- und Gegenstimmen fügt. (2)

Ganz allgemein läßt sich sagen, daß Handlungselemente und -situationen wie Verwechslungen und Mißverständnisse, Verkleidungen, Zufälle, aber auch Verfremdungen und Illusionsdurchbrechungen (zum Beispiel durch eingefügte Lieder, Songs, Couplets) Kennzeichen der jeweils schon vom Autor angewandten Kompositionstechnik sind. Auf der Bühne aber zeigen sich Kompositionstechnik und -kunst der Theatermacher auf vielschichtigere Weise. So gibt es zum Beispiel durchaus Redundanzen,

-
- 1) Bei Autoren wie Shakespeare, Molière, Nestroy finden wir Beispiele dafür, daß mehrere Handlungsstränge miteinander verknüpft werden bzw. aufeinander treffen und in Spiel und Gegenspiel zusammen weiter verlaufen, daß also die "Fabel" selbst schon eine "Komposition" darstellt. Vgl. hierzu:

Draudt, Manfred, Der unzusammenhängende Zusammenhang: Johann Nestroy und William Shakespeare, in: Maske und Kothurn, Heft 1-2, 1980, S.16 ff. und

Mautner, Franz H., Nestroy, Heidelberg 1974, S.199 f., der zu dem Stück "Zu ebener Erde und im ersten Stock" feststellt:

"Parallelismus und Symmetrie...sind hier bei einer geradezu geometrischen Durchkonstruktion angelangt, die aber einer Leitidee dient und dadurch paradigmatisch wirkt wie mittelalterliche Allegorien und Simultanbühnen..."

- 2) Exemplarisch hierfür kann die Regiearbeit Max Reinhardts gesehen werden; sie wurde von zeitgenössischen Kritikern als kompositorische Leistung, als "Aufeinander-Stimmen" gewürdigt. Vgl. Jacobsohn, Siegfried, Jahre der Bühne, Hamburg 1965, S.83

was den "Inhalt" der theatralen "Botschaft" betrifft - aber immer wieder innerhalb neuer ästhetischer Ebenen der Information. Solche Wiederholungen des gleichen Bedeutungsgehaltes in anderer "Tonlage" erinnern an die "Sequenzen" in der polyphonen Musik.

Wiederholungen der gleichen formalen Einfälle hingegen (zum Beispiel durch Verdoppelung) oder Veränderungen und "Umspielungen" derselben Motive sind häufig dort nachzuweisen, wo das Theater mehr der Entspannung und leichten Unterhaltung dienen soll, zum Beispiel in der Operette.

Oft entsteht ein neuer semantischer Effekt erst aus dem Widerspruch zweier (oder mehrerer) gegensätzlicher Zeichen bzw. Zeichenfolgen verschiedener Ebenen. Ein einfaches Beispiel: die Tragikomik des Cyrano de Bergerac aus Edmond Rostands Schauspiel kommt erst dann zur vollen Wirkung, wenn wir die körperliche Existenz des Cyrano und seine glühenden Liebesbeteuerungen gleichzeitig wahrnehmen. (Die "Gleichzeitigkeit" der Wahrnehmung ist umstritten. Wahrscheinlich findet sich in der menschlichen Existenz die Fähigkeit zum sogenannten "multiplen Denken", was bedeutet, daß bei vielen kognitiven Leistungen eine Reihe von Prozessen simultan ablaufen, deren Ergebnis quasi "verrechnet" wird. (1))

Vom Zuschauer wird also beim künstlerisch hochwertigen, "anspruchsvollen" Werk viel verlangt. Er muß die Fähigkeit besitzen, die verschiedenen Wechsel und "Sprünge" mitzuvollziehen; sein Denken muß äußerst flexibel sein. Das stets Unerwartete stellt für den kognitiven, aber besonders auch für den affektiven Bereich eine starke Beanspruchung dar:

1) Vgl. Oerter, Rolf, Psychologie des Denkens, Donauwörth, 4.Aufl. 1974, S. 281 ff.

Rigidität der Gefühle wird verhindert, unkonventionelles Empfinden herausgefordert. Werte werden auf die Probe gestellt. Das Überraschende stimuliert zu intensivem Aufmerken und Mitgefühl, zum Wiedererkennen überkommener und Neuerkennen bisher unbekannter Strukturen, zu schöpferischem Interpretieren. Nicht selten muß der Zuschauer Ordnungen herstellen, die sich nicht eindeutig ergeben, muß Hierarchien selbst stiften. Das kann er nur als Künstler: er selbst placiert dann. Zuschauen wird zur Zuschaukunst.

Das Gegeneinander und Miteinander vieler bedeutungstragender Zeichen und Zeichenfolgen zieht sich durch die ganze Aufführung - der Zuschauer genießt das Wahrnehmen der kunstvollen Verknüpfungen und Verflechtungen, wenn ihm das nicht "angesichts der verwirrenden Vielfalt der sich überlagernden und ineinander verschränkten szenischen Informationen als nahezu unlösbare Aufgabe erscheint." (1)

Möglich ist produktives Zuschauen nur dann, wenn Spontaneität und Flexibilität, die unter anderem als Kennzeichen des kreativen Charakters gelten, von früh an gefördert - (in der vorschulischen und schulischen Erziehung zunächst einmal nicht unterdrückt) - werden und wenn das "multiple Denken" oft genug trainiert wird.

Was den naiven Zuschauer als künstlerisches "Erlebnis" überwältigen oder begeistern kann (die Dichte der Informationen), wird für den erkennenden Zuschaukünstler zum doppelten Genuß: Nicht nur, was die Theatersprache aussagt ist Information, sondern wie sie es tut.

1) Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater, a.a.O., S.52

Kenner des Theaters erwerben mit der Zeit einen Erfahrungsschatz hinsichtlich der Bedeutung und Wirkung der visuellen und akustischen Elemente, der verbalen und nonverbalen Mittel, hinsichtlich zahlreicher Motive, vieler Bühnenobjekte und Bühnenhandlungen, der gesellschaftlichen und persönlichen Konflikte der Figuren und der historischen Ideengehalte des Theaters. Zur möglicherweise höchst intensiven Empfindung neuen Sujets gegenüber gesellt sich Erfahrung bzw. Vertrautheit den verwendeten "handwerklichen" Mitteln gegenüber, oder neue "handwerkliche" Mittel gefallen bei der Gestaltung bekannter Sujets. Das Repertoire von Zeichen, das Kennern zur Verfügung steht, wird zur Ressource für Assoziationen und Kombinationen ästhetischer Art, wird "Material zum Spielen".

Deuten, Umsetzen und Neuschaffen werden für Kenner zum künstlerischen Vergnügen. Das Wahrnehmen und kreative Umgehen mit den verschiedenen szenischen Zeichen und Zeichenreihen wird für sie als komplexer, analytischer wie auch kombinatorischer und imaginativ-kompositorischer Vorgang zum künstlerischen Erleben.

So wie der Musikkenner ein polyphones Werk vielstimmig und doch als Ganzes einheitlich hören kann, (nämlich als Verlauf jeder einzelnen Stimme und als Zusammenklang aller Stimmen), kann auch der Theaterkenner die Informationen mehrerer Bedeutungsebenen als mehrschichtigen Prozeß und als einheitliches Gesamt-Wirken aufnehmen, wobei bestimmte Einzelprozesse wahrscheinlich auch in sich wiederum "ganzheitlich" rezipiert werden können, zum Beispiel im Wiedererkennen von "Mustern", von Leitmotiven.

Der Vergleich mit der polyphonen Musik bietet sich aus einem weiteren Grund an: Wie beim Musikhören in Anwesenheit der

spielenden Musiker ist der Rhythmus für die Rezeption von eminenter Bedeutung, weil der Zuhörer quasi mit in ihn "einschwingt", und weil auch umgekehrt der Musiker die Impulse der Zuhörer (die sich auch in lautloser Spannung äußern können) "auffängt" und sofort "verarbeitet" (1). Angemerkt sei hier, daß Brecht bezeichnenderweise das "Musikalische" als "gefährlich für den Schauspieler" erachtete (2). Der im Kunstwerk, besonders in der Musik, vorhandene Rest an Unwägbarem, Irrationalen erschien ihm, dem "Kind" des wissenschaftlichen Zeitalters, als auflösbar. .

Zusammenfassend läßt sich über den komplexen Begriff "Zuschaukunst" folgendes sagen: Mit den Darstellern und den am Ereignis "Aufführung" indirekt beteiligten Künstlern werden von den Zuschauern Gedanken, Ordnungen und Vorstellungen in ästhetischer Einstellung produziert. Geschaut und gehört wird "mehr" als das, was sich auf der Bühne tatsächlich manifestiert. Insofern ist das Aufführungsereignis nicht nur für die Darsteller, sondern auch für die Zuschauer ein Produktionsprozeß. Jeder einzelne Zuschauer sieht aus einer Aufführung seine eigene Theaterproduktion "heraus" und bringt seine Gefühls-, Imaginations- und Erkenntniskraft "ins Spiel".

Mit folgender Definition soll bestimmt werden, was von nun an in vorliegender Arbeit unter Zuschaukunst zu verstehen ist:

Zuschaukunst ist die subjektive künstlerische Befähigung und Betätigung, mit Sensibilität und Intensität ergänzend zu differenziertem Wahrnehmen und kritischem Erkennen im

-
- 1) Bekanntlich werden Jazzmusiker beim Improvisieren stark von den Reaktionen ihres jeweiligen Publikums beeinflusst.
 - 2) Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 4, Frankfurt am Main 1963, S.36

Kommunikationsraum Theater Vorstellungen bzw. Ideen der deutenden, assoziierenden, vorgreifenden und nachschaffenden sowie schöpferisch Neues hervorbringenden eigenen Phantasie zu produzieren.

"Schauplatz dieser spektatorischen Produktivität ist das Bewußtsein des Zuschauers", betont Klaus Lazarowicz in dem "Entwurf einer Theorie der theatralen Ko-Produktion" (1). Damit ist auch festgestellt, daß halbbewußte, unterbewußte und vollbewußte Prozesse in- und miteinander wirken. Ganz gewiß ist die Kunst des Zuschauens ein höchst differenziertes Operieren menschlicher Verstandes-, Gefühls- und Imaginationskraft; sie ist ein konzentriertes Tun.

"... der Schein der Dinge ist des Menschen Werk, und ein Gemüt, das sich am Scheine weidet, ergötzt sich schon nicht mehr an dem, was es empfängt, sondern an dem, was es tut", so lautet Schillers berühmte Aussage im 26. Brief "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" (2). Schiller verweist hier auch auf die Tatsache, daß das künstlerische Tun "Ergötzen", also Freude bringt. Unbestritten ist das "Glücksgefühl" der Zuschauer in hervorragenden Theateraufführungen. Wie erklärt es sich?

Es wurde oben dargelegt, daß sich durch "richtiges" Zuschauen nicht nur das Verhältnis zur dargestellten Welt, sondern auch zu sich selbst ändert. Folgen wir den Gedanken Rolf Oerters, der (nach Gutmans) auf biologischen Forschungsergebnissen

-
- 1) Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater, a.a.O., S.59
 - 2) Schiller, Friedrich, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 26. Brief, a.a.O., S.112

basierend im kreativen Tun eine Art "Selbstverdoppelung", nämlich die Schaffung eines "phänomenalen Selbst" (1) sieht, dann ist kreatives Zuschauen als Mitspielen eine solche Tätigkeit. So gesehen, werden die Schauspieler zu "Repräsentanten" der Zuschauer.

Die vor den Augen der Zuschauer durch Akteure hergestellte Repräsentation ihres eigenen Selbst (zumindest von Aspekten desselben) vermag in ihnen den Eindruck von Sinnhaftigkeit ihrer Existenz zu erzeugen. Wir können annehmen, daß das Schaffen des "phänomenalen Selbst" das Bedürfnis des Selbst nach Sinnfindung und Vervollkommnung befriedigt; aus diesem Grunde wirkt zum Beispiel auch das Sehen eines scheinbar so "sinnlosen" Stückes wie Samuel Becketts "Warten auf Godot" sinnvoll.

Verstärkt wird der Genuß beim Zuschauen offensichtlich durch die Tatsache, daß sich der einzelne Zuschauer in einer Menge, im Publikum befindet. Durch die ihn umgebende Gruppe erfährt der Einzelne Verstärkung.

Da wir wissen, daß die meisten Menschen sich normalerweise wohlfühlen, wenn sie von einer Gruppe und ihren Äußerungen nicht abweichen, wird die Paradoxie erklärlich, daß das Vergnügen, mit den Bühnenfiguren ungebunden-kreativ zu handeln (möglicherweise Ungeheuerliches zu denken und zu fühlen, Unangepaßtes, Regelwidriges, Umstürzlerisches herzustellen) - verbunden mit der sozialen Konformität, den anderen Anwesenden im Theater, Darstellern wie Zuschauern "gleichgestimmt" zu sein - den Genuß am Theaterereignis offenbar potenziert. Denn auch umgekehrt gilt: Wenn die Bühnengeschehnisse dem Zuschauer deutlich machen, daß er mit seinen Bedürfnissen, Gefühlen und Gedanken gar nicht so abweichlerisch, umstürz-

1) Oerter, Rolf, Psychologie des Denkens, a.a.O., S.295 ff.

lerisch oder anomal ist, wie er im Alltag vielleicht zu sein meinte, fließt ihm Bestärkung zu. Der Katharsisbegriff, verstanden als psychische "Entladung" und "Aufladung" zugleich, läßt sich gewiß auch durch das Vorhandensein der Kommunikation der Zuschauer miteinander erklären. - Entscheidend für das Ereignis "Aufführung", das sei hierzu abschließend nochmals festgestellt, ist aber nicht die Kommunikation der Zuschauer miteinander, sondern die "intratheatrale Kommunikation" zwischen Akteuren und mitspielendem Publikum: Zuschaukunst und Schauspielkunst zusammen ergeben Theater.

Walter Felsenstein äußerte sich über die "Produktion", als welche auch er das "echte Theatererlebnis" begriff (1). Treffend formulierte er, auf welche Weise Zuschaukunst im Theater funktioniert:

"Was Bildschirm, Kinoleinwand und Schallplatte anbieten, sind fertige, unveränderbare Erzeugnisse, die dem Publikum gefallen oder mißfallen, die aber unbeeinflußbar sind... Im Theater dagegen will das Publikum an der Entstehung einer Handlung, an ihren Auswirkungen beteiligt sein. Es erwartet ... ein Spiel von persönlich anwesenden Menschen, ein Spiel, das stark genug ist, es zur Teilnahme zu zwingen, und das - vom Publikum erwidert - zur höheren Wirklichkeit gelangt. Auf diesem Vorgang des Spiels und Widerspiels beruht das Theatererlebnis. Seiner poetischen Wahrheit und seiner wahren Gemeinsamkeit kann sich keiner entziehen." (2)

1) Felsenstein, Walter / Herz, Joachim, Musiktheater, Beiträge zur Methodik und zu Inszenierungskonzeptionen, Leipzig 1976, S.28

2) ebd., S.50

Novalis fand die prägnante Begriffsbestimmung:

"Das Theater ist die tätige Reflexion des Menschen über sich selbst." (1)

Die je neu zu leistende (spielerisch-freie) Reflexion des Menschen über sich selbst im "Spiel und Widerspiel" von Darstellern u n d Zuschauern im Theater aber ist eine künstlerische Fähigkeit und Tätigkeit. Deren Bildung und Entwicklung zu ermöglichen, meint "Erziehung zum Theater".

1) Novalis, Werke, Hrsg. von Gerhard Schulz, München 1969, S.559

Teil II : Die Erziehung zur Zuschaukunst -
eine pädagogische Aufgabe

II. 1. Über die Notwendigkeit einer Erziehung
zum Theater an Hauptschulen

Die Zuschaukunst als künstlerisches Tun stellt als Produktion sich gegenseitig bedingender und einander dauernd ablösender Vorstellungen und Reflexionen, als kompliziert-spielerische Alternation von Intuition und Kritik, von Empfindung und Analyse hohe Ansprüche an den Intellekt. Sollen ausgerechnet Hauptschüler, denen man im allgemeinen hohe intellektuelle Begabung abspricht, diese Kunst erlernen?

Die Frage ist provokatorisch gestellt. Denn Begabung ist ja, wie oben dargelegt (1), zum großen Teil das Ergebnis bzw. der Prozeß des Zusammenwirkens von natürlichen, ererbten "Gaben" und des umweltbedingten, also vorwiegend gesellschaftlich und erzieherisch bestimmten "Begabens". Sie ist keinesfalls nur ein angeborenes, sondern ein veränderliches Potential, das trainiert und damit verändert werden kann. Übereinstimmend mit Brecht (allerdings in der erörterten Distanz zu seiner Auffassung von der Zuschaukunst) ist daher zur "Betrachtung der Kunst und Kunst der Betrachtung" ganz allgemein festzustellen: "Demokratisch ist es, den 'kleinen Kreis der Kenner' zu einem g r o ß e n Kreis der Kenner zu machen." (2)

1) Vgl. S.2

2) Brecht, Bertolt, Gesammelte Werke 18, Werkausgabe, Frankfurt am Main 1967, S.273

Das Entwickeln von Vorstellungskraft und Phantasie, kritisches und kompositorisches Sehen sowie grundsätzlich das Eintreten in ein künstlerisches System sind Fähigkeiten, die geübt und damit verbessert werden können.

Drei Gründe sind es m.E., die eine Erziehung auch der Hauptschüler zum Theater als notwendig erscheinen lassen:

Erstens ist die Tatsache des Mißverhältnisses der Subventionen für das Theater zu seinen Besucherzahlen ein Grund dafür, mehr Leute als bisher für Theaterbesuche zu aktivieren. Immerhin beteiligen sich ja alle Steuerzahler indirekt an den hohen Subventionen, aber nur verhältnismäßig wenig Bundesbürger besuchen dann Theateraufführungen:

"Die Zahl der regelmäßigen Theaterbesucher in der Bundesrepublik wurde bisher nicht ermittelt... Zahlen, die bisher genannt wurden, liegen zwischen 6 und 8 Prozent und scheinen lediglich Schätzungen zu sein." (1)

Zweitens brauchen die Theatermacher ein vielschichtiges Publikum, um ihre Kreativität ständig neu unter Beweis zu stellen. Susanne Berger untersuchte in einer Repräsentativ-Erhebung in der Stadt Fellbach das "Interesse am Theater". Ein Ergebnis ihrer Arbeit:

"Aus den Daten einer Kreuztabellierung" - (gemeint war die Frage nach dem Zusammenhang von Ausbildung der Befragten und Theaterbesuch) - "ist zu ersehen, daß sich die wenigsten Theaterbesucher unter den Befragten befinden, die als Ausbildung lediglich Volksschule ohne abgeschlossene Lehre besitzen.

1) Berger, Susanne, Das Interesse am Theater, Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer Repräsentativerhebung in Fellbach bei Stuttgart, durchgeführt im Oktober 1974. Diss. München 1977, S. 13

96,5 Prozent hatten zwischen Januar und Oktober 1974 nie ein Theater besucht. Mit steigendem Bildungslevel sinkt dieser Prozentsatz konstant. Innerhalb der Ausbildungskategorie mit Volksschulabschluß einschließlich Lehre sind noch 81,1 Prozent Nichtbesucher anzutreffen, unter Mittelschulabgängern ist dies nur noch bei 58 Prozent der Fall... Einen Prozentsatz von 51,6 Prozent an Nicht-Theatergängern stellen Befragte mit Abitur." (1)

Dies bedeutet umgekehrt, daß nur 3,5 Prozent ehemaliger Volksschüler bzw. Berufsschüler ohne Abschluß und nur 18,9 Prozent ehemaliger Volksschüler mit abgeschlossener Lehre überhaupt Theaterbesucher sind.

Eine daraus folgernde Frage: Laufen die Theater nicht Gefahr, entweder ins "Abseits" des Elitären zu geraten oder aber zum "sterilen Dienstleistungsunternehmen" für treue "Stammkunden" abzusinken, weil ihnen ein großer Teil potentieller Zuschauerschichten fernbleibt? Wenn 77,6 Prozent der einstigen Volksschüler das Theater meiden, tut man sich natürlich schwer, "Volkstheater" wiederzubeleben.

Drittens besteht Grund zu der Annahme, daß bisher für Hauptschüler keine "Chancengleichheit" existiert bei der Persönlichkeits-, Charakter- und Geschmacksbildung durch Kunst, beim Prozeß des "Becoming Human Through Art" (2). Tatsächlich - und dies soll im einzelnen im Laufe der Arbeit nachgewiesen werden - gibt es bislang für Hauptschüler zu wenig unmittelbare Begegnungen mit theatralen Kunstproduktionen, besteht ein Defizit an theatertheoretischen und -historischen

1) Berger, Susanne, Das Interesse am Theater, ... a.a.O., S.88 f.

2) Vgl. Feldman, Edmund Burke, Becoming Human Through Art, New Jersey 1970

Kenntnissen, ist das Wissen (1) vom Theater als Teil der Kultur, die die Schüler später als Erwachsene selbst mitgestalten sollten, kaum vorhanden; zur "tätigen Reflexion über sich selbst" werden Hauptschüler - jedenfalls auf dem Wege der produktiven Rezeption von Theaterkunst - bisher kaum angeleitet bzw. ermutigt.

Zwar sind heute Erwachsene und Jugendliche mehr denn je fremdbestimmt durch soziale und dingliche Abhängigkeiten, und Personalisation und Enkulturation können sich nur in ständiger Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft realisieren. Andererseits aber kann Sozialisation, wie Rolf Oerter betont, nicht nur als "Rollenkarriere" verstanden werden, "in der das Individuum mehr oder weniger erfolgreich die Erwartungen (Normen) der Gesellschaft erfüllt", sondern sie muß auch Persönlichkeitsentwicklung sein, "Gewinnung von Ich-Identität, ... mit der das Individuum die Balance zwischen widersprüchlichen Erwartungen, Bedürfnissen und Zielen herstellt und sich als Partner darzustellen und durchzusetzen versucht." (2)

1) In der amerikanischen Pädagogik hat man den Wert kognitiver Lernarbeit im Bereich der Kunst erkannt. Edmund Burke Feldman, der sich mit der Kunsterziehung im Curriculum amerikanischer Schulen beschäftigt, weist darauf hin, daß Kinder auf dem Wege des Erlernens der Sprache der bildenden Kunst und der Ausbildung eigener Fähigkeiten kritisches Verstehens von Kunstwerken eigentlich etwas "über den Menschen" lernen und auf diese Weise zur Humanität geführt werden. Seine auf die "Theatererziehung" übertragbare Theorie besagt: "Cognitive study means acquiring facts, information or knowledge a b o u t m a n through art".

Vgl. Feldmann, Edmund Burke, Becoming Human Through Art, a.a.O., S.181

2) Oerter, Rolf, Moderne Entwicklungspsychologie, 15. Aufl., Donauwörth 1975, S.93

Allgemeinbildende Schulen als "Erziehungsinstitutionen", deren "wesentlicher, wenn nicht gar ausschließlicher Zweck darin besteht, auf je eigene Weise für die menschliche Sozialisation, Enkulturation und Personalisation Sorge zu tragen" (1), sollten, zumal sie selbst als mächtige Institutionen auf den Einzelnen sozialen Druck ausüben, (Nonkonformität gegenüber den schulischen Normen wird geahndet; indem die Schule Berechtigungen für spätere Berufschancen vergibt, schafft sie Abhängigkeiten), dafür sorgen, daß Möglichkeiten individueller Entfaltung in Freiheit für ihre Schüler bestehen.

Offiziellen Verlautbarungen und faktischen Regelungen zufolge tragen sie dieser Forderung auch Rechnung und zwar vornehmlich in der sogenannten "musischen Bildung". Diese wird in Bayern als "sehr wirksames Gegenmittel" gegen den Mangel "an unbeschwerter Kreativität, an Spiel und Fröhlichkeit" bezeichnet. (2)

In der Tat sind die schon von der Reformpädagogik und besonders von der Kunsterziehungsbewegung erhobenen Forderungen nach Entfaltung auch der künstlerischen Kräfte der Schüler, die - so meinte man - durch die einseitig intellektuell be-

-
- 1) Hierdeis, Helmwart, Erziehungsinstitutionen, Donauwörth 1974, S.11 In: Weber, Erich, Pädagogik, Eine Einführung, Bd.3 Erziehungsinstitutionen
Vgl. auch: Wurzbacher, G. (Hrsg.) Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1963, S. 1-34, wo Wurzbacher die Begriffe Enkulturation, Personalisation und Sozialisation unterscheidet.
 - 2) Maier, Hans, Gedanken zur Situation der musischen Fächer.
In: schulreport 1975, Heft 6, S.1

triebene Erziehung verkümmerten (1), in vieler Hinsicht erfüllt worden, und zwar bei allen Schularten des dreigliedrigen Schulsystems, den Gymnasien, den Realschulen, den Grund- und Hauptschulen. Die Fächer Zeichnen (heute Kunsterziehung), Turnen (heute Sport und Bewegungserziehung) und Singen (heute Musik) wurden im Lehrplan aller genannten Schulen verankert.

Gegenüber der früheren Didaktik dieser Fächer hat sich vieles geändert. Kunst- und Musikerzieher haben erkannt, daß mit dem kreativen Zeichnen, Basteln, Malen, Singen oder Instrumentalmusizieren a l l e i n den Kindern und Jugendlichen wenig gedient ist, wenn es darum geht, ihre Umwelt differenziert wahrzunehmen und Erscheinungsformen der bildenden Kunst oder der Musik kritisch zu rezipieren. Vergleichbar der Pädagogik in den angelsächsischen Ländern, in Skandinavien, akzeptierte man, daß im Hinblick auf die spätere und gegenwärtige Teilhabe der Schüler am kulturellen Leben auch der rationale Unterricht in den musischen Fächern nötig sei, daß Lehr- und Lernbares sowohl in der praktischen als auch in der theoretischen Begegnung mit der Kunst vermittelt werden müsse. (2)

Der bayerische Kultusminister Hans Maier - selbst Musiker - wies auf die "Transfer"-Qualitäten der musischen Fächer hin:

"Die musischen Fächer müssen sich unablässig um die Anerkennung ihres Bildungswertes bemühen. Dem steht heute immer

1) Im Jahre 1893 erschien die programmatische Schrift Konrad Langes "Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" und 1898 "Das Kind als Künstler" von Carl Götze.

2) So sind zum Beispiel Illustrierte und Plakate, Design und Werbung, Comics aber auch Schlager und anderes aus dem Gebiet der sogenannten U-Musik zu Gegenständen des Unterrichts geworden, indem sie kritischer Analyse unterzogen werden.

noch das Vorurteil im Wege, ein vermehrter oder anspruchsvollerer musischer Unterricht gehe auf Kosten der kognitiven und intellektuellen Bildung. Wahr ist aber das Gegenteil: So wenig Musik und die bildende Kunst ohne die intensivste Beteiligung des Intellekts denkbar und nachvollziehbar sind, so wenig ist wissenschaftliche oder wissenschaftspropädeutische Arbeit, wo sie schöpferisch wird und nicht nur Vorgedachtes reproduziert, ohne den Einfall, die Entdeckung, die erschließende Spontaneität möglich - Gaben, die der Musik und den bildenden Künsten in besonderem Maße zukommen. Musischer Unterricht wirkt also auch befruchtend und anregend auf die übrigen schulischen Fächer... und diese Einsicht muß Gemeingut werden." (1)

Bis dahin scheint es noch ein weiter Weg zu sein. So hat derselbe Kultusminister Hans Maier Kürzungen gerade bei den musischen Fächern vorgenommen, anstatt nur in den sachbezogenen Fächern bzw. im Fremdsprachenunterricht zu kürzen, nachdem der Bayerische Landtag im Beschluß vom 3. Juni 1976 die Staatsregierung ersucht hatte, die Pflichtstundenzahl aller Schüler der Klassen 5 - 10 einzuschränken, um Schulstreß und Leistungsdruck entgegenzuwirken. Bei der Aufsehen erregenden Podiumsdiskussion zwischen Eltern, Politikern und Kunsterziehern im Münchener Bürgerbräukeller unter dem Motto "Rettet die musische Bildung in Bayern" am 10. Februar 1977 versuchten die Befürworter der musischen Bildung - mit einigem Erfolg - die Stundenkürzungen wieder rückgängig zu machen. Öffentliches Gehör fanden sie mit ihrer Forderung nach "Selbstverwirklichung der Schüler im affektiven, sinnlichen und schöpferischen Be-

1) Maier, Hans, Gedanken zur Situation der musischen Fächer.
In: schulreport 1975, Heft 6, S.2

reich" (1), zumindest in den Fächern Musik und Kunsterziehung vornehmlich an Gymnasien und Realschulen.

Wie aber stand es mit der Erziehung zum Theater?

Wurde sie überhaupt je betrieben bzw. kann man Aktivitäten für das Schultheater bzw. Schulspiel gleichsetzen der Erziehung zum Theater? Wie stellt sich die Erziehung zum Theater gegenwärtig an den Hauptschulen dar? Ist man sich der Bedeutung der Erziehung zum Theater für die Entwicklung der Jugendlichen bewußt, für die die Hauptschule zumeist die letzte Strecke auf dem Weg schulischer Allgemeinbildung ist? Macht man sich klar, daß während dieser Etappe Versäumtes nicht oder kaum mehr nachgeholt werden kann?

Hier zunächst einige allgemeine Fakten und Äußerungen über die Hauptschule, die im Zusammenhang mit der Frage nach der Erziehung zum Theater von Bedeutung sind: Etwa die Hälfte aller 10-15jährigen Schüler in der Bundesrepublik sind Hauptschüler. Rund 500.000 Schüler verließen 1977 die Hauptschulen, um (mit mehr oder weniger Erfolg bei der Suche nach Lehrstellen) ins Arbeitsleben einzutreten. (2)

Als im Jahre 1969 in Bayern die bis dahin bestehende Volksschuloberstufe durch die "Hauptschule" ersetzt wurde, waren die wichtigsten Innovationen: Englisch als Pflichtfach, Arbeitslehre als Einführung in die Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt, Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre. Seit 1970 besteht für Schüler, die in Leistungskursen mit er-

1) Vgl. Flugblatt der Aktionsgemeinschaft "Rettet die musische Bildung in Bayern" anläßlich der Podiumsdiskussion am 10. Februar 1977

2) Die Zeit, Nr. 30 vom 15. 7. 1977

höhtem Anspruchsniveau unterrichtet werden, die Möglichkeit des "qualifizierenden Hauptschulabschlusses", die in den letzten Jahren von etwa jedem zweiten Schüler der neunten Klassen wahrgenommen wurde. Im Sommer 1975 wurden beispielsweise 80.626 Hauptschüler aus den neunten Klassen in Bayern entlassen, von denen 39.884 oder 49,5 Prozent den "qualifizierenden Hauptschulabschluß" erreichten. - 540.817 Schüler besuchten im Schuljahr 1975/76 die fünften bis neunten Klassen der Hauptschule. (1)

Staatsminister Hans Maier, der der Hauptschule eine "bildungspolitische Priorität" einräumt und in einem Aufsatz gleichen Titels besonders darauf hinwies, daß für den größten Teil der Jugendlichen die auf der Grundschule aufbauende Hauptschule die einzige allgemeinbildende Schule in ihrem Leben ist, erklärte anlässlich des Beginns der inneren Neugestaltung der Hauptschule im Schuljahr 1976/77 :

"Als weiterführende Schule der Sekundarstufe I steht die Hauptschule gleichwertig, aber mit einem nur ihr eigenen Bildungsauftrag neben der Realschule und dem Gymnasium. Sie vermittelt den Schülern eine gründliche Allgemeinbildung und bereitet sie auf ihren späteren Beruf vor... Unser großes Ziel in der Bildungspolitik der nächsten Jahre muß sein, Hauptschule und berufliches Schulwesen zu einer echten Konkurrenz des allgemeinbildenden Schulwesens zu machen... Das "geistige Potential" lernwilliger junger Menschen muß sich überall entfalten können, in Hauptschule, beruflicher Schule und Ausbildungsstätte ebenso wie in Gymnasium und

1) Statistische Berichte des Bayerischen statistischen Landesamtes, Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Schuljahr 1975/76 .

Universität." (1)

Vorwürfe, die man in der seit Jahren geführten öffentlichen Diskussion um die Gesamtschule den Verteidigern der Hauptschule macht, sind u.a. folgende:

"Die Kultusminister hoben zwar 1969 die Hauptschule als gleichberechtigte dritte weiterführende Schulart aus der Taufe, für eine chancengerechte Ausstattung dieser gleichberechtigten Schulart sorgten sie nicht:

- Für Hauptschüler wird weniger Geld ausgegeben als für Gymnasiasten und Realschüler;
- in keiner Schulart liegt die Schülerzahl pro Lehrer so hoch wie in der Hauptschule;
- Lehrer in der Hauptschule sind schlechter bezahlt und haben ein höheres Stundendeputat als Lehrer in den anderen weiterführenden Schulen." (2)

Die sogenannte "Hauptschulmisere", die darin besteht, daß ein großer Teil der Hauptschüler die Schule ohne jeden Abschluß verläßt, stellt sich in Bayern nicht so krass dar wie in anderen Bundesländern. Die Zahl der Schulabgänger aus Hauptschulen ohne Abschluß liegt schon seit Jahren unter dem Bundesdurchschnitt. Dennoch ist auch die Hauptschule in Bayern eine "Restschule" insofern, als die leistungsstärkeren bzw. stärker leistungsmotivierten Schüler der ursprünglichen Grundschulklassen entweder schon nach dem vierten oder fünften Schuljahr ins Gymnasium oder später in die Realschule abgewandert sind. (3)

-
- 1) Maier, Hans, Eine bildungspolitische Priorität nicht erst seit heute. In: schulreport 1976, Heft 3, S.2
 - 2) Dauber, Heinrich/ Weber, Heribert, Eltern aktiv, Hamburg 1969, S.38
 - 3) Angesichts hoher Arbeitslosigkeit stieg der "Trend" zur "höheren" Schulart.

Dieser "Rest" der Schüler, dem weniger abstraktes Denkvermögen, dafür mehr praktische Begabung zuerkannt wird, stammt zum Teil aus der sogenannten "Unterschicht". Mit Recht muß man befürchten, daß viele Schüler von den Eltern nur minimale kulturelle Anregungen erhalten; bei anderen erschwert das sprachliche Milieu ihrer Familie bzw. ihrer sozialen Kontaktgruppe die Möglichkeit der Kommunikation mit außerhalb der Gruppe stehenden. Bernstein und Oevermann (1) haben empirisch nachgewiesen, daß durch die Diskrepanz zwischen dem sogenannten "restringierten Code" der "Unterschicht" und dem durch die Schule vermittelten "elaborierten Code" der Mittelschicht für manche Schüler "Sprachbarrieren" entstehen, die ohne kompensatorische Hilfsmaßnahmen nicht zu überwinden sind.

Die Probleme bildungspolitischer Art für die Hauptschule sind groß und vielfältig. Auch nach Einführung der neuen curricularen Lehrpläne, die viele Änderungen bewirken werden, und dem häufig gehörten Ruf nach der "Wiedergewinnung des Er-

1) Bernstein, Basil, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4, Soziologie der Schule, Köln 1959

Ders. Sprache und Lernen im Sozialisationsprozeß. In: Flitner, A. und Scheuerl, H. (Hrsg.) Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd.3, München 1967, S.252 ff.

Oevermann, Ulrich, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen, Bd.4, Stuttgart 1969, S.297 ff.

zieherischen" (1) setzt die Hauptschule die Akzente ihres pädagogischen Wirkens m.E. zu sehr auf die Vorbereitung der Jugendlichen auf den Beruf und zu wenig auf die Ausbildung der kreativ-künstlerischen und kreativ-sozialen Anlagen. Dem Übermaß an Vermittlung von purem Wissensstoff, den man in Lexika, Taschenbüchern etc. nachschlagen könnte, steht ein Defizit an Reflexion und am Lernen des Denkens gegenüber.

Die in der Diskussion um die Gesamtschule gerade von bayerischer Seite immer wieder ausgesprochene Forderung nach "Leistung" meint leider zu oft nur meßbare, für Technik und Wirtschaft unmittelbar verwertbare Leistungen. (2)

-
- 1) Maier, Hans, Erziehung in unserer Zeit, Rede vor der Landesvertreterversammlung der Katholischen Erziehergemeinschaft am 29. April 1972 in Würzburg. Abgedruckt in: Maier, Hans, Kulturpolitik, Reden und Schriften, München 1976, S.62
 - 2) Vgl. Maier, Hans: "Die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung... hängen also maßgeblich von Ausbildung, Qualifikation und Leistung jener Mehrheit des Volkes ab, die Hauptschule und berufliche Schule besucht hat." In: Eine bildungspolitische Priorität - nicht erst seit heute, schulreport 1976. Heft 3, S.1
Vgl. auch Berghofer-Weichner, Mathilde: "Wir leben in einem Land, das sich von seiner Landwirtschaft nicht selber ernähren kann, daß bei unseren Witterungsverhältnissen weiß Gott auch nicht vom Fremdenverkehr leben kann, und das nicht so viel Bodenschätze hat, daß es davon leben könnte. Das heißt, unser Kapital, unsere Lebensgrundlage ist die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten unserer jungen Generation und zwar von den hochbegabten Wissenschaftlern bis zur Erhaltung der Existenz und Qualität des guten deutschen Facharbeiters. Und genau deshalb müssen wir nach der Qualität in der Schule fragen." Aus der Rede vom 24.10. 1979 vor dem Bayerischen Landtag. Abgedruckt in: schulreport 1979, Heft 6, S.4

Vergessen sollte man nicht, daß der Bildungsauftrag der bayerischen Hauptschule nach Artikel 3, Absatz 2 des Volksschulgesetzes vom 19. 10. 1966 u.a. auch besagt, daß die Schüler "zu eigenem Denken, Werten und Handeln befähigt" werden sollen. - Erziehung zum Theater als "Erlernen" und Üben der Zuschaukunst zeitigt ganz gewiß die Befähigung zu eigenem Denken, Werten und Handeln. Aber gibt es sie an Hauptschulen? Wie sieht der musische Unterricht an Hauptschulen aus?

1976, also noch vor Einführung der curricularen Lehrpläne bzw. vor dem Beginn der Neugestaltung der Hauptschule in Bayern beurteilte Wolfgang Babucke die Situation folgendermaßen:

"Das Musische ist in seinem zeitlichen Anteil an der Stunden-tafel für die Hauptschule allzu gering bedacht und deshalb fehlt es gerade den musischen Fächern an jener Muße, die für eine schöpferische, gestaltende und verweilende Tätigkeit unbedingt erforderlich sind. In der Praxis werden wegen des stofflichen Drucks in den Leistungsfächern nicht selten auch noch Stunden der musischen Fächer "zweckentfremdet"... Eine Reihe von Lehrern ist für die Unterrichtserteilung in den musischen Fächern fachlich und praktisch zu wenig oder gar nicht ausgebildet... Lehrer klagen, daß sich die Schüler der Hauptschule für die musischen Fächer nicht motivieren lassen, weil ihnen die Leistungen und Noten in diesen Fächern "nichts bringen". Darüber hinaus sind für die Arbeit in diesen Fächern oftmals finanzielle Mittel erforderlich, die nicht von der Schule getragen werden und deren Aufbringung durch die Schüler oder die Eltern auf Widerstand stößt ... Auch mancher Lehrer argumentiert nach entsprechenden Erfahrungen, daß sich Engagement im musischen Bereich kaum lohne, da sich Erfolge hier viel weniger als in den theoretischen Fächern messen und nachweisen ließen. Die Schwier-

rigkeiten und Anstrengungen würden weder von den Schülern noch von den Eltern und der Schulaufsicht gesehen und gewürdigt." (1)

Soviel schon jetzt: Der musische Unterricht wird in den neuen Lehrplänen verstärkt berücksichtigt. In vorliegender Arbeit sollen im Rahmen der Betrachtung der Schulwirklichkeit auch die curricularen Lehrpläne daraufhin untersucht werden, ob Erziehung zum Theater "offiziell", also in Erfüllung ohnehin gestellter Lernziele möglich sei. Daß sie notwendig ist, will ich hier nochmals konstatieren und begründen. Diesmal von psychologischer Sicht her:

a) Gegenwärtiges (wie auch zukünftiges) Selbst - Bewußtsein (produziert im intratheatralen Kommunikationsprozeß) könnte viele Jugendliche vor den Gefahren der Manipulation und Fanatisierung bewahren, denen sie durch politische Gruppierungen, Sekten usw. ausgeliefert sein können. Kulturarbeit wäre so gesehen zugleich Sozialarbeit. (2)

b) In der Schule wird der dargelegte Sinn der Erziehung zum Theater zur Notwendigkeit, wenn es gilt, der Schulangst entgegenzuwirken. Bekanntlich rufen Ärzte, Psychologen, Lehrer, Politiker und nicht zuletzt Eltern nach einer angstfreien Schule; ich erinnere zum Beispiel an die Aktion "Humane Schule".

Der Pädagoge Hermann Giesecke meinte schon 1969:

"Es könnte sogar sein, daß manche Ängste und Neurosen, die

1) Babucke, Wolfgang, Entfaltung der schöpferischen Kräfte als Aufgabe der Hauptschule. In: schulreport 1976, Heft 3, S.16

2) Vgl. Hermann Glaser: "Kulturarbeit ist Sozialarbeit. Das ist eine Perspektive, die noch kaum erkannt wird". Mittelbayerische Zeitung, 15./16.März 1980.

wir bei Kindern feststellen, ihre Ursache gar nicht in der Familienkonstellation haben, sondern in dem sozialen "stress", der in den ... Begegnungen ... mit außerfamiliären Sozialgebilden entsteht." (1)

Nach C.G. Jung setzt eine Dissoziation der Persönlichkeit dann ein, wenn der Mensch sich zu weit von seiner "allgemeinen Natur" entfernt. Geheilt werden könne die Neurotisierung durch das Wecken der latenten seelischen Kräfte (2). Als gesichert kann gelten, daß die einseitig kognitive Tätigkeit in vielen Schulfächern eine Beanspruchung ist, die eines Ausgleichs bedarf. Jungs Entdeckung des kompensatorischen und komplementären Verhältnisses zwischen dem Ich und dem Unbewußten begründet tiefenpsychologisch die Notwendigkeit solcher Erlebnisse für Kinder bzw. Jugendliche, durch die in besonderem Maße die unbewußten Kräfte der Seele angesprochen werden. Und das ist beim Theatererlebnis der Fall.

Theaterbesuche nur wegen ihrer kompensatorischen Möglichkeiten zu fordern, wäre aber zu wenig. Lernen sollen die Schüler vielmehr, gerade weil sie als jüngste Gruppe aller Schüler ins Berufsleben treten und den "Ernst des Lebens" kennenlernen, daß es die Möglichkeit gibt, zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten in ein "Spielsystem" einzutreten und in ihm mitzuspielen, das ihre eigenen Wünsche, Ängste, Bedürfnisse, Hoffnungen, Verzweiflungen, Freuden zum Inhalt hat

-
- 1) Giesecke, Hermann, Einführung in die Pädagogik, München 1969, S.127
 - 2) Vgl. Jung, C.G., Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewußten, 5.Aufl. Zürich 1950 und Jung, C.G., Bewußtes und Unbewußtes, Beiträge zur Psychologie, Frankfurt am Main 1957.

bzw. haben sollte (1) und das, weil es ein künstlerisches System ist, zugleich Nähe und Distanz zu ihnen schafft.

Es kann angenommen werden, daß Schüler, denen Theaterbesuche während der Schulzeit Freude machen, auch als Schulentlassene und Erwachsene Kontakt zum Theater pflegen. Werden nämlich Theaterbesuche zu "Erfolgserlebnissen", d.h. bewirken sie Selbst-Bewußtsein, vermitteln sie den Eindruck, Spannungen ab- bzw. aufgebaut zu haben, geben sie Hilfen (u.a. auch gegen die Eintönigkeit des Schul-Alltags), dann dürfte sich der Wunsch nach dem Theaterbesuch bald zum "gelernten Bedürfnis" entwickeln und in das "sekundäre Motivationssystem" integrieren lassen.

Je differenzierter das seelisch-kulturelle Weltbild der jungen Zuschauer wird, umso ernsthafter wird auch der Anspruch an die eigene spielerische Betätigung (Ernst und Spiel sind ja keine Gegensätze, sondern der Gegensatz vom Spiel ist die Wirklichkeit), an die konzentriert-geistige und phantasievolle Betätigung ihres Bewußtseins beim Zuschauen im Theater.

1) Daß gute Theaterstücke für Kinder und Jugendliche rar sind, ist ein Problem, auf das im Laufe der Untersuchung noch eingegangen werden soll. Vgl. dazu auch meine Vorschläge am Schluß der Arbeit.

II. 2. Entwicklungsbedingte Fakten bezüglich
der zu "erlernenden" Zuschaukunst

Kognitive und affektive Fähigkeiten des Menschen unterliegen unter anderem auch den Veränderungen des biologisch-physischen Reifens. Auf einige Phänomene, die von der Entwicklungspsychologie untersucht und dargestellt worden sind, soll im folgenden kurz eingegangen werden. Können sie doch die Annahme bestätigen, daß nicht nur die Wirkung von "Inhalten" des Theaters, sondern auch vom fiktionalen Geschehen abhängig ist vom Alter des Rezipienten: vor allem mit der Entwicklung des Denkens entwickelt sich auch die Fähigkeit zur Zuschaukunst.

Zur Ausbildung der Zuschaukunst vom naiven Teilnehmen an Aufführungen bis hin zum kritisch-mitschöpferischen Zuschauen bedarf es vieler Zuschau-Erlebnisse und Theater-Erfahrungen, vieler Lernprozesse. Die Grundlagen der Fähigkeit, im Theater produktiv mitzuspielen, werden aber schon dann vermittelt, wenn zuerst einmal gelernt wird, eine Fiktion als solche, nämlich als von der Wirklichkeit abgegrenzte zu erkennen, und wenn formale Kriterien schon beim naiven Erleben von Theaterillusion eine Rolle spielen. Das ist zum Beispiel durchaus schon der Fall, wenn ein zuschauendes Kind im Vorschulalter den "Kasperl" und sein Verhalten als Bestandteil eines von der Wirklichkeit abgehobenen Systems, eben des "Kasperltheaters" erkennt.

Grundsätzlich kann angenommen werden, daß für kindliche bzw. jugendliche Zuschauer dasselbe gilt wie für erwachsene: zwischen dem psychisch-geistigen Entwicklungsstand der Zu-

schauer und einer möglichen erfolgreichen theatralen Produktion bestehen direkte Zusammenhänge. Sie kann als kreativer Vorgang nur dann sich ereignen, wenn das durch die Darsteller aufgeführte Stück (bzw. das Dargestellte) und die Zuschauer für die Dauer der Aufführung *e i n e m* künstlerischen System angehören, *e i n e r* psychisch-geistigen Einheit.

Das ist aber nur möglich, wenn sich der Prozeß der Aufführung (mit seinem Thema, seinem dramatischen Konflikt, seiner Form) als kognitiver und affektiver Vorgang auf einer Basis von gemeinsamen (bereits vorhandenen) Kenntnissen, Meinungen, Überzeugungen, Vorstellungen, Bedürfnissen, Absichten, Problemen und Antrieben abspielt. (1)

Soll also ein Theaterbesuch mit Kindern bzw. Jugendlichen ein "Erfolg" für alle Beteiligten werden, soll intratheatrale Kommunikation zustandekommen, so müssen die Erfahrungen, Kenntnisse, Vorstellungen usw., die die Heranwachsenden haben und "mitbringen", von den Theatermachern bei ihrer Arbeit in Betracht gezogen worden sein. Die Forderung nach alters- und milieugerechter Stückauswahl muß ernst genommen werden, denn es sind ja die bei den jugendlichen Zuschauern vorhandenen Erfahrungen (und zwar die realen u n d ästhetischen Erfahrungen), die die neu zu machenden strukturieren.

Beim Referieren von entwicklungsbedingten, für unser Thema relevanten Sachverhalten und (besonders für Theatermacher) bedeutsamen Phänomenen beziehe ich mich im Folgenden in er-

1) So erzeugen "exotische" Theateraufführungen zwar möglicherweise Schau-Genuß beim "uneingeweihten" Zuschauer, aber die intratheatrale Kommunikation kommt nicht zustande.
Beispiel: das 600 Jahre alte Noo-Spiel der Japaner.

ster Linie auf die "Entwicklungspsychologie" von Lotte Schenk-Danzinger, auf die "Moderne Entwicklungspsychologie" und die "Psychologie des Denkens" von Rolf Oerter, auf Forschungsergebnisse Jean Piagets. - Ausdrücklich sei festgestellt, daß die von den Psychologen um des Überblicks willen getroffene Einteilung der Kindheit und Jugend nach Phasen bzw. Stufen nicht der Realität entspricht insofern, als dort die Grenzen zwischen den Phasen der Entwicklung fließend sind.

Wenn auch kurz auf die Stufen vor dem Entwicklungsstand der Hauptschüler, ja sogar auf die frühe Kindheit eingegangen werden soll, so deshalb, weil hier nicht nur wichtige Grundlagen für die affektive und kognitive Entwicklung im Allgemeinen gefunden werden, sondern m.E. auch für die Fähigkeit des Spielens zu entdecken wären.

Im ersten Lebensjahr, auch dann noch, wenn schon einige Wörter verstanden werden, reagiert das Kind affektiv auf die menschliche Sprache und primär auf deren Intonation. Sehr bald schon werden Mimik und Gebärden verstanden. Die nonverbalen Ausdrucksbewegungen für Schmerz, Angst, Zorn, Freude, Zuwendung und Abkehr sind für Menschen aller Rassen gleich, was auf angeborenen Ursprung deutet. Ritualisierte Gebärden hingegen wie zum Beispiel Bitten, Grüßen müssen gelernt werden. "Mit acht Monaten, wenn schon verschiedene Spielkontakte möglich sind und ständige Pflegepersonen kognitiv erfaßt werden, kann die plötzliche Verwandlung eines freundlichen Gesichtes in ein böses als Spiel erkannt und belacht werden." (1)

Nach Jean Piaget nimmt das entstehende Denken "indem es die Entwicklung der senso-motorischen Intelligenz fortsetzt, sei-

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, 6.Aufl.
Wien 1972, S.41

nen Ursprung in der Differenzierung von Bezeichnungen und bezeichneten Gegenständen und fußt gleichzeitig auf der Bildung der Symbole und der Entdeckung der Zeichen". (1) Der Grund, warum die Sprache (die, wie auch die Vorstellungen durch Nachahmung erlernt werde, aber durch die Nachahmung der schon vorhandenen Zeichen, während die Nachahmung der Gestalten etc. nur die bezeichnende Materie für den individuellen Symbolismus liefere) gleichzeitig mit der Bildung der Symbole erworben werde, liege in der Tatsache, "daß die Verwendung von Zeichen wie diejenige von Symbolen eine im Vergleich zu den senso-motorischen Verhaltensweisen gänzlich neue Fähigkeit voraussetzt: jene, etwas durch etwas anderes darzustellen". (2)

Im Kleinkindalter, also noch in der Zeit des Spracherwerbs und der besonderen Intelligenzentwicklung wird häufig das sogenannte "Rollenspiel" geübt - und zwar bis zum Vorschulalter allein (!) Die Drei- und Vierjährigen (in diesem Alter liegt der Höhepunkt des Rollenspiels) verarbeiten darin Erlebtes und Erwartetes, oftmals auch von Angst Besetztes, indem sie Personen und Situationen nachahmen, Geräusche, Stimmen, Töne imitieren. Das Rollenspiel biete, so Schenk-Danzinger, dem Kind ein Gegengewicht "für das Erlebnis von Kleinheit und Machtlosigkeit, das keinem Kind erspart bleibt. Im Rollenspiel ist es der freie Schöpfer seiner Phantasiegestalten und mächtiger Herr über sie alle." (3)

1) Piaget, Jean, Psychologie der Intelligenz, Olten und Freiburg i.Br., 6.Aufl. 1974, S.143

2) ebd., S.142

3) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.92/93

Über die "Quasi-Realität" gehen die Meinungen der Psychologen auseinander. K. Groos (1) nannte das Rollenspiel "Illusions-spiel" und Charlotte Bühler bezeichnete es als "Fiktionsspiel" (2).

Folgende Charakteristika des Rollenspiels zählt Schenk-Danzinger auf:

- " 1. die "Als-ob-Einstellung",
 2. die willkürliche Symbolsetzung oder Umdeutung (Metamorphose von Gegenständen),
 3. die Verlebendigung von Leblosem (Anthropomorphismus),
 4. die fiktive Verwandlung von Personen (Rollen) und
 5. die Nachahmung von Handlungen oder Handlungsabläufen".
- (3)

Hans Zulliger, der Schweizer Pionier der Kinderpsychologie, sieht einen Unterschied zwischen dem fiktiven Handeln des Kleinkindes, in dem es zu einem fiktiven Partner oder zu verlebendigten Spielfiguren spricht, und dem "Als-ob-Handeln" von älteren Kindern oder Erwachsenen. Das Denken des Kleinkindes sei prälogisch, anthropomorphistisch, animistisch, magisch und physiognomisch, und demzufolge sei das "Rollenspiel" ein "Andersdeuten der äußeren Realität, aber kein Akt bewußten Umdeutens und bewußten Verwandelns und insofern kein "fiktionales Denken".

"Für das Denken des Kindes gibt es kein "als ob", alles Geschehen ist an sich." (4)

Das "symbolische", prälogische oder vorbegriffliche Denken

1) Groos, K., Die Spiele des Menschen, Jena 1899

2) Bühler, Charlotte, Kindheit und Jugend, Leipzig 1928

3) Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.90

4) Zulliger, Hans, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, Frankfurt am Main 1975, S.15

der Zwei-bis Vierjährigen entwickelt sich nach Piaget in immer fortschreitenden Stufen der Interiorisierung und in ständiger Polarität von Spiel und Nachahmung zum "anschaulichen Denken" der Vier-bis Siebenjährigen bis zum "konkret-operativen Denken" der Acht-bis Zwölfjährigen. Ab zwölf Jahren erst sei dem Menschen "formal-operatives Denken" möglich.

"Das ursprünglich vollständig ichbezogene, narzißtisch - autistische, typisch infantile Denken wird schon sehr früh dadurch gestört", so erläutert Zulliger den komplizierten Sachverhalt, "daß sich die Realität mit ihren eigenen Gesetzen der kindlichen Beobachtung aufdrängt... Das Kind sieht, je älter es wird, desto besser ein, daß sein Denken in bestimmten Widersprüchen zur Wirklichkeit steht und die lustbetonte Allmacht seiner Gedanken, obwohl es daran hängt und sie in seinen Phantasien pflegt, unreal ist. Allmählich - immer mehr - wächst die Realitätsprüfung und damit das Denken an Hand der Denkkategorien der Erwachsenen... Dieser Umwandlungsprozeß geschieht allmählich, es braucht dazu die Frist vieler Jahre, und erst, nachdem lange Zeit beide Denkarten nebeneinander bestanden, entscheidet sich der aufwachsende Mensch schließlich dazu, real, nach kausalen Gesetzen und schließlich abstraktiv und theoretisch zu denken. ... Vielleicht ist es so, daß wir Erwachsenen... nie gänzlich loskommen von den ursprünglichen menschlichen Denkkategorien..." (1)

Für uns ist aus den Erkenntnissen der Psychologen zu folgern: Wenn beim Kleinkind Wahrnehmung und Vorstellung noch nicht vollständig getrennt sind, dann ist es ihm auch nicht möglich,

1) Zulliger, Hans, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, a.a.O., S.56 f.

einen fiktionalen Vorgang, an dem es Anteil nimmt, als solchen zu erfassen. Nach eigenen Beobachtungen können Kinder im frühen Kleinkindalter zwar schon kurzzeitig aufmerksam an theatralen Vorgängen teilnehmen (z.B. im Kasperltheater), aber sie "trennen" - aus ihren Reaktionen (Mimik, Gestik etc.) zu schließen - das Erleben des fiktionalen Geschehens noch nicht vom Erleben ihrer realen Umwelt. (1) Das ändert sich etwa um das 3. Lebensjahr.

Im Vorschulalter und Grundschulalter sollte m.E. mit der Erziehung zum Theater begonnen werden. Kinder, die sich auf der sogenannten Entwicklungsstufe des "naiven Realismus" (2) entsprechend der Stufe des "anschaulichen Denkens" befinden, haben den Egozentrismus geistig und sozial überwunden und können sich nun vom Eigenerlebnis distanzieren - eine Voraussetzung zur Entwicklung kritischen Zuschauens.

Zwar begreifen Kinder dieses Alters noch keine differenzierten psychologischen Konflikte und vermögen komplizierten Handlungen nicht zu folgen, umso besser verstehen sie aber lebhaft motorische Aktionen, kräftige Bilder, grobe Normverstöße, poetisch verdichtete Wahrheiten.

Eine Tatsache ist es, daß erfolgreiche Stücke für diese Altersstufe mit einer gehörigen Portion "Schwarz-Weiß-Malerei" ausgestattet sind, und daß die dargestellten Figuren (z.B. auch Tiergestalten) allgemein-menschliche Eigenschaften als Typen, nicht als Charaktere verkörpern.

Sehr gut wird das Puppenspiel aufgenommen, denn "Schauspie-

1) Empirische Untersuchungen zu diesem Sachverhalt liegen m.W. noch nicht vor.

2) Vgl. Kroh, Oswald, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 1, Die Phasen der Jugendentwicklung, Weinheim 1961

ler führen auf der Bühne nicht den Menschen schlechthin vor, sondern verschiedene Arten von Menschen. Durch Puppen lassen sich allgemeine menschliche Eigenschaften ausdrücken... Die Puppe bringt das eigentlich Menschliche zum Ausdruck, das allen Menschen Gemeinsame." (1)

"Das Puppentheater übt große Anziehungskraft auf Kinder aus. Oft wird es als d a s Theater der Kinder bezeichnet", stellt Hanna Diezmann (2) fest. Als Vertreterin der DDR-Pädagogik, (die das Puppenspiel genauso wie das Theater für Kinder und Jugendliche in das "System der sozialistischen Erziehung" (3) einbezieht), sieht sie im Puppentheater ein Mittel zur ästhetischen Erziehung: "Es gewöhnt die Kinder an künstlerische Ausdrucksmittel, entwickelt ihren Geschmack und ihre Vorstellungskraft, weckt ihr Bestreben, selbst etwas zu gestalten." (4)

Eigenen Beobachtungen zufolge ist bei Aufführungen, bei denen die intratheatrale Kommunikation besonders gut gelingt, das Verhalten der Hauptpersonen, mit denen sich die zuschauenden Kinder identifizieren, in deren Erlebnisse sie sich weitgehend einfühlen, dem von Kindern im jüngeren Vorschulalter ähnlich. Kennzeichen des "phantastisch-analogisierenden Realismus", der nach Kroh (5) ersten Phase der 'eigentlichen Kindheit' finden sich zum Beispiel im simplen "Haben-Wollen"

-
- 1) Kott, Jan, Spektakel, Spektakel, Tendenzen des modernen Welttheaters, München 1972, S.152
 - 2) Diezmann, Hanna, Puppenspiel, in: Manthey, Karl und Pakulla, Rudolf (Hrsg.), Künstlerische Erziehung außerhalb des Unterrichts, Berlin 1970, S.158
 - 3) Mehr zu diesem Themenbereich in Kapitel III.2.A.
 - 4) Diezmann, Hanna, Puppenspiel, a.a.O., S.158
 - 5) Kroh, Oswald, Entwicklungspsychologie..., a.a.O.

von Gegenständen oder sogar von Personen, die gefallen, im unbekümmerten Egoismus und der spontanen Aggression, in der Sorglosigkeit gegenüber den Interessen anderer, daneben in der Zutraulichkeit, der oft geäußerten Lust am Essen und Trinken, der Freude am Auseinandernehmen der für Erwachsene "wichtigen" Dinge, dem Analogisieren ("Verfremden") von Gegenständen (z.B. auf Tellern musizieren) und anderem mehr.

Neben dem ständigen Hinfallen, Stolpern, Ausrutschen und dem unaufmerksamen An-Gegenstände-Prallen, das mit Begeisterung bejubelt wird, fallen die ("glückenden") motorischen, ja akrobatischen Fertigkeiten der Akteure auf. Die enorme Beliebtheit der frühen Filme des Schauspielers Charlie Chaplin bei Kindern dieser Altersstufe beruht unter anderem darauf, daß er tanzt, watschelt, läuft, seilspringt, robbt, schaukelt, Rollschuh fährt, hüpf und klettert und damit Fertigkeiten zeigt, die den Kindern durchaus vertraut sind, die sie interessieren, die die Erwachsenen jedoch oft schon wieder "verlernt" haben.

Bei der Sprache fiel mir die Freude der Kinder an Wortverdrehungen, an Wortspielereien auf. Die Pointe stammt dabei nicht vom geistigen Einfall, sondern vom Klang her, z.B.: "Ich bin der Auspuff vom Zirkus, der August vom Zirkus." - Auch diese Tatsache läßt darauf schließen, daß sich die Kinder in den Bühnenfiguren (unbewußt) selbst wiedererkennen.

Eine weitere Beobachtung: Außer den geradezu "frühkindlichen" Hauptdarstellern treten in gelungenen Theaterproduktionen mit Kindern dieser Altersstufe Figuren auf, die die von den Erwachsenen gesetzte Moral vertreten und denen die Kinder aus voller Überzeugung zustimmen. Die "guten" Spielfiguren werden mit Zurufen unterstützt, die "bösen" oftmals lautstark bekämpft. Die Kinder scheinen ein Bedürfnis nach moralischer Strukturierung zu haben, als Zuschauer erliegen sie

scheinbar total der Illusion "dabei zu sein". (1) Der Grund für dieses Verhalten: die von den Eltern, Erziehern und seit Schulbeginn nun auch von den Lehrern gesetzten Werte und Normen gelten für Kinder dieser Altersstufe noch unbedingt; Lob durch Eltern oder Lehrer wird für den Einzelnen als Prestigegewinn gewertet. Die Moralbegriffe sind heteronom; so richtet sich z.B. das Gefühl von Schuld nach dem angerichteten Schaden, nicht nach der Schädigungsabsicht.

Grundsätzlich ist das gute Märchenstück m.E. für die Erziehung zum Theater geeignet für Zuschauer im Vorschul- und jüngeren Grundschulalter, weil die Polarisierung der Märchenfiguren in gute und böse, der dramatische Widerspruch, der zielstrebige Gang der Ereignisse und das regelhafte "happy end" den Zuschauern helfen, Strukturen des sozialen Verhaltens und der theatralen Gestaltung überhaupt erst einmal aufzubauen.

Märchenfiguren (nach C.G.Jung Archetypen innerhalb der Gestalten des kollektiven Unbewußten) und besonders die Identifikationsfiguren werden von dem jungen Publikum gerade auch wegen ihrer oftmals magischen Kräfte, im Leben Kämpfe zu bestehen, für bedeutsam genommen; ihr Verhalten wird der Einfühlung zufolge mehr "geglaubt" als kritisch beobachtet (2). Die Identifikation mit der (zumeist eben "kindlichen") Theaterfigur ist m.E. in diesem Alter noch ein notwendiges Ingrediens spektatorischer Aktivität.

-
- 1) Formale Elemente der Gliederung bzw. Einteilung - sowohl, was den künstlerischen Raum (Rampe, Bühnenbild), als auch was die künstlerische Zeit anlangt (Akte, Auftritte etc.) - werden bei den ersten Theaterbesuchen der Kinder als Konventionen des Theaters inzidentuell bemerkt.
 - 2) Diese Tatsache nutzt bekanntlich auch der Film bzw. Trickfilm für Kinder weidlich aus.

Bruno Bettelheim beurteilte aus psychoanalytischer Sicht den erzieherischen Wert des Märchens für das Kind. Weil das Märchen die existentiellen Probleme der Kinder anspreche, (z.B. die Furcht, als nutzlos zu gelten, das Bedürfnis, geliebt zu werden, die Angst davor, den schwierigen Prozeß des Heranreifens allein bestehen zu müssen), weil es neben dem Guten auch das Böse als existentiell darstelle und vor allem, weil es auch dem Kleinsten, scheinbar Untauglichsten Vertrauen in die eigene Kraft einflöße, das Leben zu bestehen, müsse man erkennen: "Kinder brauchen Märchen". (1)

"Gerade weil ihm sein Leben oft verwirrend erscheint, muß man dem Kind Möglichkeiten geben, sich selbst in dieser komplizierten Welt zu verstehen und dem Chaos seiner Gefühle einen Sinn abzugewinnen. Es braucht Anregungen, wie es in seinem Inneren und danach auch in seinem Leben Ordnung schaffen kann. Es braucht ... eine moralische Erziehung, die ihm unterschwellig die Vorteile eines moralischen Verhaltens nahebringt, nicht aufgrund abstrakter ethischer Vorstellungen, sondern dadurch, daß ihm das Richtige greifbar vor Augen tritt und deshalb sinnvoll erscheint. - Diesen Sinn findet das Kind im Märchen." (2)

Die Gefahr der Verkitschung und des Verlusts poetischer Kraft des Volksmärchens bei seiner Übertragung auf die Bühne besteht unzweifelhaft und muß gesehen werden. Manche Theatermacher verneinen offensichtlich die Fähigkeit der Kinder, weiterzusehen und das Nicht-zu-Ende-Gesagte durch ihre Phantasie zu ergänzen. Es gibt aber auch Beweise dafür, daß die

1) Bettelheim, Bruno, Kinder brauchen Märchen, 4.Aufl., München 1981. (Titel der amerikanischen Originalausgabe, New York 1975 : The Uses of Enchantment).

2) ebd., S.11

Umsetzung gelingen kann, wie z.B. vom Märchen "Hänsel und Gretel" ins Musiktheater. (1) In diesem Zusammenhang wäre auch die "Zauberflöte für Kinder" (2) zu nennen.

Daß manche Theatermacher aus falsch verstandenen "pädagogischen" Gründen versuchen, die Polarisierung im Märchen zu mildern, Gags einzubauen etc., verfälscht die Botschaft der Märchen und ruft zu Recht den Protest kompetenter Betrachter, besonders aber der Theatermacher hervor, die ohnehin das moderne realistische Problemstück für adäquater halten.
(3)

Auch das "Rationalisieren" von Märchenfiguren, wie man es in der DDR-Theaterpädagogik unternahm, geht offenbar an den Bedürfnissen der jungen Zuschauer vorbei. Interessant erschien der Verfasserin folgendes Feedback Sieben- bis Neunjähriger: Im "Theater der Jungen Generation" in Dresden (4) hatte man die Figur der Fee im Märchen "Aschenbrödel" (im Märchenstück von Jewgenij Schwarz) nicht in überlieferter Vorstellung (als

-
- 1) "Hänsel und Gretel", Oper von Engelbert Humperdinck
 - 2) Idee und Buch: Christian Boesch
 - 3) Ein Diskussionsthema u.a. bei der Fachtagung "Kindertheater im Gespräch" vom 4.-7. Oktober 1981 in der Akademie Eichholz (Veranstalter CDU und ASSITEJ) war "traditionelle Märchenaufführung contra realistisches Problemstück". Es führte die verschiedenen Positionen der Tagungsteilnehmer eher zu- als auseinander, nachdem man das Potpourri "Jorinde und Joringel, Märchen nach den Gebrüder Grimm" von Karlheinz Komm gesehen hatte.
 - 4) dem die Verfasserin viele, z.T. großartige Theatereindrücke während ihrer eigenen Schulzeit verdankt -

anmutige, weißgekleidete Geistererscheinung, mit langem Haar, Schleier usw.) dargestellt, sondern in der Rolle einer bäuerlich-mütterlichen Frau, um zu signalisieren, daß die "beste Fee" eine Mutter ist, "die aus Liebe zu ihrem Kind Wunder vollbringt, die sonst niemand möglich macht." (1)

Aufgrund einer vom Theater durchgeführten Frage-Aktion erfuhr man aus zahlreichen Briefen und von den Kindern gemalten Bildern, daß sie mit dieser Deutung im Theater nicht einverstanden waren. "So sieht doch eine Fee nicht aus!" protestierten sie vielfach. Alle "wußten" merkwürdigerweise ganz genau, wie eine Fee aussieht...

Von der Theaterpädagogin Doris Kepper war dazu folgendes zu erfahren: "Das Theater muß die Bedürfnisse nach Klischees bedienen, sie aber auch durchbrechen. Das heißt, man muß von den Zuschauern immer "etwas mehr" verlangen, man muß sie immer eine Stufe höher führen. Pädagogik und Kindertheater haben das gleiche Ziel: die Entwicklung der Persönlichkeit. Das Theater dient vornehmlich der Erziehung der Gefühle. Erziehungsziel in diesem Falle war : Wunder werden von Menschen gemacht." (2)

Das Geschilderte zeigt deutlich, daß hier - getreu der Auffassung, die Brecht von der Aufgabe des Theaters hatte - der Wille zur (fragwürdigen) Belehrung, zur "Erziehung per Theater" über den Wunsch nach intratheatraler Kommunikation

-
- 1) Programmheft des "Theaters der Jungen Generation", Dresden, Spielzeit 1974/75
 - 2) Im Gespräch am 22. Juni 1977 ließ mich die Theaterpädagogin freundlicherweise Briefe und Bilder der Kinder ansehen. Bei allen spürte ich eine Art "Begeisterung" der jungen Zuschauer, mit den Theatermachern in Kontakt treten zu können.

gestellt worden war. Für die Erziehung zum Theater gilt hingegen: entscheidendes Kriterium bei der Auswahl der Stücke, beim Inszenieren muß das der künstlerischen Wahrheit sein.

Grundsätzlich ist richtig: Allzu Bekanntes und Perfektes regen die schöpferischen Kräfte nicht an, sie langweilen auch den kindlichen Zuschauer. "Rätselhaftes" reizt die Neugier, Angedeutetes verlangt nach Ergänzung. Nicht umsonst weiß man auch in der Lernpsychologie von der optimalen Effektivität des Unterrichts bei leichter Überforderung. (1) Zuschauen heißt aktiv zu sein, die Tätigkeit von Verstand und Phantasie zu entfalten.

Für Theatermacher muß es Spielregel sein, mögliche Aktivitäten der Zuschauer nicht leichtfertig zu begrenzen. Wenn alles "klar" ist, wird Weiter- und Mitfabulieren sinnlos.

Bei den älteren Grundschülern und jüngeren Hauptschülern als den Zuschauern, die sich der Stufe des "kritischen Realismus" nähern, sollte Erziehung zum Theater nun auch beinhalten, daß auf das Fiktive der szenischen Vorgänge hingewiesen wird. Eine mögliche Form dieser "Belehrung" beschreibt Horst Hawemann:

"Die Darsteller gehen ins Foyer, bewegen sich im Zuschauer-raum, um sich den Kindern vorzustellen. Das Bekanntwerden mit den Figuren ist ein wichtiger Punkt... für den gesamten Eindruck von Theater. Die Fremdheit wird genommen, der Überraschungseffekt der Äußerlichkeit entfällt. Wenn der Vorhang sich öffnet, sehen die Kinder Bekannte. Ihre Aufmerksamkeit

1) Vgl. Heckhausen, H., Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Fähigkeiten. In: Roth, Heinrich, Begabung und Lernen, 7.Aufl. Stuttgart 1971, S.225 f.

richtet sich nun nicht so sehr auf Kostüm, Maske usw., sondern auf die Verhaltensweisen der Figuren. Die Situationen und die Vorgänge werden schärfer beobachtet... Außerdem wissen die Kinder von vornherein: Das ist nicht ein Bär, ein Kater, ein Hund, sondern sie reagieren: Ein Bär, ein Kater, ein Hund werden gespielt." (1)

Eine andere Möglichkeit ist die des "Zeigens" theatraler Mittel. Z.B. ein Fluß wird überquert - er wird vorher als blaues Band über die Bühne gebreitet. Oder: ein Steinquader wird von einem Akteur "unter Aufbietung aller Kräfte" hochgestemmt und weggeschleudert - beiläufig nimmt denselben "Steinkoloß" später ein anderer Akteur weg und läßt sehen, daß er fast gewichtslos ist. (2) Oder das Bühnenbild wird sichtbar umgebaut usw.

Gegenüber den Normen und Wertvorstellungen, die bisher galten, ist nun bald eine leichte "Überforderung" angebracht. Der Übergang von der "heteronomen" zur "autonomen Moral", der sich auf der Entwicklungsstufe des "kritischen Realismus" vollzieht, sollte behutsam angebahnt werden.

Hauptschüler als Zuschauer haben (nach Piaget) die Stufen des konkret-operativen Denkens (ab dem Alter von zehn Jahren etwa) und dann die des formal-operativen Denkens (ab dem Alter von zwölf Jahren etwa) erreicht. Beim Übergang in die Hauptschule hat im allgemeinen die Strukturstufe des "kritischen Realismus" die des "naiven Realismus" abgelöst.

Neugier und Wissensdurst sind in den 5. und 6. Klassen all-

-
- 1) Hawemann, Horst in : Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, a.a.O., S.65/66
 - 2) Regieeinfälle Klaus Schlettes (Südostbayerisches Städte-theater, Landshut) zu "Die Nibelungen" von Axel Plogstedt, Spielzeit 1975/76

gemein groß. Phantasien und frühere Vorstellungen werden kritisch an der Realität geprüft, Märchen und dementsprechend Märchentheater werden als zu "kindisch" abgelehnt. Theater und Film, früher so stark illusionierend, werden nun kritisch "beargwöhnt" - man will sich nichts mehr "vormachen" lassen, auf Vorgetäushtes nicht mehr "hereinfallen".

Das Interesse der Kinder für das Aufdecken der Realität hinter der Illusion motiviert seinerseits das starke Interesse an technischen Fragen und wäre ideale Voraussetzung für den Einstieg in die in vorliegender Arbeit geforderte Theater- und Filmkunde. Jetzt wäre der richtige Zeitpunkt, den Kindern - etwa in Verbindung mit dem Kennenlernen der Bühnentechnik - wirklich einmal etwas "vorzumachen" und dadurch die entscheidende ästhetische Erkenntnis anzubahnen: Kunst ist etwas Gemachtes.

Nach Schenk-Danzinger vollzieht sich jetzt in der späteren Kindheit im Rahmen der informellen Ordnung die Interiorisierung der Werte Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, Tapferkeit, Kameradschaftlichkeit, die auch ein wesentlicher Inhalt des erwachsenen Über-Ich seien.

Verstärkt werde dieser Prozeß durch die Jugendlektüre. (Was zu ergänzen wäre: durch Theater, Film, Fernsehen). Bücher, die den Bedürfnissen der Kinder dieser Altersstufe entsprechen, seien durch drei Merkmale charakterisiert:

- "1.durch eine abenteuerliche, erregende Handlung mit steigender Spannung;
 - 2.durch Informationen aus einem nicht unmittelbar zugänglichen Lebenskreis;
 - 3.durch die Schwarzweißmalerei der Charaktere ihrer Helden."
- (1)

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.210.

Die handelnden Personen seien nicht, wie in der Belletristik der Erwachsenen, mit guten und schlechten Eigenschaften ausgestattet, konstatiert die Psychologin, - sie verkörperten vielmehr die jugendeigenen Werte in reiner, idealistischer Form. Die Helden seien die Träger aller Tugenden, ihre Gegenspieler verkörperten die Gegenwerte. Diese Eigentümlichkeit der Jugendliteratur habe ihre besondere Bedeutung:

"Um interiorisiert zu werden, müssen sie jedoch in absoluter Ausprägung erlebt werden, denn relative Werte eignen sich nicht zur Interiorisation. Die spätere Relativierung, die mit zunehmender Lebenserfahrung in individuell unterschiedlichem Ausmaß erfolgt, bedarf der Basis von vorerst absolut erlebten Wertmaßstäben, um 'in Grenzen zu bleiben'." (1)

Fiele die Interiorisation dieser absoluten Werte in der Strukturstufe des kritischen Realismus aus, müsse man bei den betroffenen Jugendlichen dann an Stelle von relativierten Werten ein Vakuum hinsichtlich verhaltensregulierender Werthaltungen feststellen.

"Kritischer Realismus" - das bedeutet auch, daß die Kinder jetzt besonders kritisch ihre soziale Umwelt beobachten. Bald entgeht ihnen kein Fehler mehr, den Eltern oder Lehrer machen, sie werden geradezu zu "Sachverständigen" dafür; "... es gibt kaum ein Kind, das in diesem Alter nicht entdeckt, daß die meisten Erwachsenen lügen." (2)

Erwachsene, die sich besonders "würdevoll" geben oder sich unverdiente Autorität anmaßen, werden zur Zielscheibe von Spott. Freude über peinliche Situationen, in denen sich sonst gefürchtete "Gegner" befinden, wird jetzt unverhohlen gezeigt

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.210

2) ebd., S.198

und scheint das Selbstwertgefühl zu heben. Mitleid bekunden Kinder dieser Altersstufe kaum, aber sie sind gerecht in ihrem Urteil: ihr aggressiver Spott trifft zumeist die, die ihn auch verdienen.

Die in diesem Alter deutliche Ausprägung des Gerechtigkeitsgefühls und des moralischen Urteils hat auch Piaget aus dem kooperativen Zusammenwirken der Kinder in informellen Spiel- und Arbeitsgruppen abgeleitet. (1)

Es scheint schwierig zu sein, für Zuschauer dieser Altersstufe genügend gute Theaterstücke zu finden; wahrscheinlich müssen sie erst noch geschrieben werden. "Kritischer Realismus" besagt nicht, daß die Kinder nun bereits im wissenschaftlichen Sinn Mängel der gesellschaftlichen Realität "aufdecken" wollen, Ursachen suchend und untersuchend - wie manche Vertreter des "politisch-emanzipatorischen" Kindertheaters annehmen (2), sondern zunächst einmal nur Zusammenbruch einer naivphantastischen Kinderwelt und angesichts der Enttäuschung innerer Widerstand und offener Protest gegen die neuentdeckte Realität.

Ein "Rezept" für Stückeschreiber scheint m.E. zu sein: Die Bühnenfiguren müssen dieselbe Werte-Neuordnung wie die Zu-

1) Vgl. Piaget, Jean, Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954

2) Z.B. Volker Ludwig und Jörg Richard : "Inzwischen geht es in den GRIPS-Aufführungen aber gerade darum, die Erfahrungen der Kinder im Theater aufzuarbeiten, indem die politökonomischen Ursachen ihrer Alltagsprobleme aufgezeigt ... werden." In : Wer oder was ist GRIPS? Vorwort zu:

Grips Theater, Doof bleibt doof/Ein Fest bei Papadakis, 2.Aufl., München 1978

Vgl. auch Melchior Schedler, Kindertheater Geschichte, Modelle, Projekte, Frankfurt am Main 1972

schauer vertreten, ihre Umwelt (Raum, Zeit) muß interessanter sein als die der Zuschauer, die bei den meisten durch die Beanspruchung durch die Schule ja sehr eintönig ist, der dramatische Konflikt darf nicht banal sein.

In der Jugendliteratur sind z.Zt. "Bestseller" für diese Altersstufe die Romane der Enid Blyton, in denen verhältnismäßig realistisch gezeichnete Schulkinder spannende Abenteuer erleben, die simpel konstruiert sind, für kindliche Leser aber durchaus glaubwürdig wirken. Zumeist geraten Kinder in den Ferien in Situationen großer Gefahr, entdecken Schmuggler, jagen Gangster etc., und sie treffen unabhängig von Erwachsenen a l l e in gravierende Entscheidungen. Vielleicht kann dieses psychologische Prinzip häufiger als bisher für die Dramaturgie des Theaters für Kinder wirksam werden.

Dem möglichen Vorwurf von Puritanern des "politisch-emanzipatorischen" Kindertheaters, mit dem Prinzip der "spannenden Abenteuer" der notwendigen Aufklärung der Kinder entgegenzuwirken, ist zu entgegnen, daß das Theatererlebnis immer auch eine Erweiterung des "Selbst" bewirken soll. (Vgl. Kap.I,3)
In Umkehrung eines Brecht-Zitates wäre zu polemisieren:

"Warum sollte der Schauspieler dem Zuschauer nur die Gelegenheit zu einer Erkenntnis verschaffen, wenn er ihm die zu einem Erlebnis verschaffen kann?" (1)

Eine Problematik (und Chance) der Erziehung zum Theater mit Kindern dieses Alters stellt die "Konkurrenz" durch den Spielfilm (bzw. das Fernsehspiel) dar. Wäre die "Theater- und Film-

1) Der Original-Text lautet: "Warum sollte der Schauspieler dem Zuschauer nur die Gelegenheit zu einem Erlebnis verschaffen, wenn er ihm die zu einer Erkenntnis verschaffen kann?" In: Brecht, Bertolt, Schriften zum Theater 4, Frankfurt am Main 1963, S.30

kunde" Teil eines Unterrichtsfaches, wie hier vorgeschlagen wird, könnte durch vergleichende Betrachtungen ein gesteigertes Interesse an formalen Kriterien dieser Kunstformen hervorgerufen werden und damit wirkliche Aufklärung betrieben werden. Dazu später mehr.

Die Vorphubertät, nach Schenk-Danzinger "ein pädagogisches Problem", (1) steigert anfangs bei Mädchen und Jungen die Abenteuerlust und "Unfugbereitschaft". Die Psychologin sieht in der gesteigerten Aggressivität auch eine Folge der vielfach frustrierten Kräfte:

"Man kann ohne Übertreibung sagen, daß jedes normale Kind in der Vorphubertät in einer Situation echter Herausforderung, in der es sich verantwortlich fühlt, die Leistung eines Erwachsenen vollbringen kann. Das Handlungspotential in der Vorphubertät unterscheidet sich von dem der späteren Altersstufen wahrscheinlich nur durch den geringeren Erfahrungshintergrund und die meist anders gelagerten Motivationen." (2)

Fähigkeiten, über die Jugendliche in der Vorphubertät verfügten, würden in unserer Kultur kaum genützt:

"Es gibt für sie keine legitimen Bereiche der Leistungsbewährung. Auch die Schule gibt keine Gelegenheit zu produktivem und schöpferischem Kräfteinsatz, da sie vorwiegend rezeptives und reproduktives Verhalten fordert und erwartet." (3)

Jungen und Mädchen entwickelten nun unterschiedliche Verhaltensweisen bzw. Bedürfnisse. Beim Jungen wären dies: gesteig-

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.241

2) ebd., S.226

3) ebd., S.226

gerte Aggressivität, Freude an Sinneseindrücken, erhöhtes Bewegungsbedürfnis. Eigenschaften, die er am höchsten bewerte und ausbilde, seien: Treue, Verschwiegenheit, Verlässlichkeit, Mut, Einsatzbereitschaft, Kameradschaftlichkeit.

"Mit zunehmender Ablösung von der Familie wird ihm die Anerkennung durch die Gruppe immer wichtiger, er ringt um Ansehen und Geltung im Kreise der Altersgenossen. So 'hartgesotten' man sich nach außen gibt, so empfindlich reagiert man auf den eigenen Status in der Gruppe. Alles, was das Prestige in der Gruppe herabsetzt, löst Zorn und heftiges Schamgefühl aus, alles, was Geltung verleiht, wird intensiv bejaht und betrieben." (1)

Die Haltung beim Jungen werde lässig, Pünktlichkeit werde zum Problem, alle äußeren Formen (z.B. ordentliche Haartracht) würden abgelehnt. Erstmals trete das Bedürfnis nach einem Eigenleben auf. Die emotionale Distanz zur Mutter nehme zu, der Vater gewinne immer größere Bedeutung "als Vorbild für die Identifikation mit der männlichen Rolle". (2)

Im Streben nach Unabhängigkeit versuche sich der Jugendliche von Gewohnheiten und Konventionen zu lösen, denen er sich bis dahin gefügt habe. Im Kollektiv könne es zu "rauschhaften Stimmungen" kommen, die "ungeheuer lustvoll erlebt" (3) würden.

Die Vorpupertät der Mädchen verlaufe anders, schon weil sie ein bis zwei Jahre früher einsetze. Zu Beginn dieser Phase seien die Interessen der Mädchen noch denen der Jungen ähn-

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S. 230

2) ebd., S. 231

3) ebd., S. 230

lich, man lese gern Abenteuerbücher, sei unternehmungslustig, es bestehe die Bereitschaft, über alles ohne Grund zu lachen. Dann aber folge der "Umschwung vom heiter-knabenhaften Habitus... zur Stimmungs labilität der Pubertät". (1) Sachliche Interessen träten nun zurück, man werde inaktiv, die Umwelt werde erotisiert. Die Mädchen neigten nicht wie Jungen zur Gruppen- bzw. Bandenbildung, sondern zur Vereinzelung oder zur Freundschaft mit einzelnen Mädchen. Das Lesen würde zu einer Lieblingsbeschäftigung.

"Die Neigung zum Wildwest- oder Kriminalroman ist bei Mädchen auf Grund der geringeren Aggressivität nicht so groß wie bei Buben; sie greifen jedoch schon früh zum Liebesroman." (2)

Bei "differenzierten" Mädchen finde sich ein rasch zunehmendes "Verständnis für ästhetische, soziale und ethische Begriffe". (3)

Für Jungen und Mädchen sei die Vorpubertät, so Schenk-Danzinger, eine "kritische Phase in der Entwicklung des Selbstwertgefühls". (4) Kritik der Jugendlichen an ihrer Erziehung, Konflikte mit Eltern und Lehrern gehörten fast schon zum Alltag.

M.E. rebellieren die Jugendlichen unbewußt auch dagegen, daß sie in eine Erwachsenenwelt hineinwachsen müssen, die sie zwar fördert, formt und bildet, aber auf nur wenige von vielen denkbaren Möglichkeiten hin, die ihnen also Grenzen setzt. Mit dem Wunsch, "erwachsen" zu werden, entsteht ambivalent ein Gefühl des Verlierens der kindlichen Freiheit,

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.240

2) ebd., S. 240

3) ebd., S. 239

4) ebd., S. 231

in Unverbindlichkeit, im Spiel mittels der Phantasie "alles sein" und "alles haben" zu können. In den erwähnten "rauschhaften Stimmungen" soll m.E. auch demonstriert werden, wie frei man sich gegenüber den mit Pflichten beladenen Erwachsenen fühlt, noch frei.

Erziehung zum Theater in dieser Altersstufe? Nach Untersuchungen Rolf Oerters spielen ästhetische Werte in dieser Zeit eine sehr geringe Rolle. (1) Auf Grund der von Schenk-Danzinger genannten Tatsache, daß die Handlungspotentiale der Jugendlichen kaum genützt werden, empfehlen sich geradezu Exkursionen zu (Freilicht-) Theatern und eigene Theateraufführungen, "bei denen jeder Schüler irgendeine Funktion auszuüben hat" (2) ; möglich wäre auch Unterricht bei Schauspielern, Tänzern, Akrobaten.

Der Wunsch, Jugendlichen dieses Alters im professionellen Theater intratheatrale Kommunikation zu ermöglichen und sie Zuschaukunst zu lehren, erfordert wahrscheinlich zunächst einmal, daß die beteiligten Erwachsenen umdenken lernen. Stückeschreiber, Theatermacher, Pädagogen, alle Verantwortlichen müssten den Mut aufbringen, im Theater "die Erwachsenen" der aggressiven und rigorosen Kritik der Jugendlichen auszusetzen, also den Widerspruch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, der für die Zuschauer dieses Alters von existentieller Bedeutung ist, theatral "mitauszufechten".

Was bedeutet das in dramaturgischer Hinsicht?

Wenn das Theater "die tätige Reflexion des Menschen über sich

1) Vgl. Oerters, Rolf, Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, München/Basel 1966

2) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.241

selbst" ist, wie wir mit Novalis (1) meinen, dann müssten eigentlich schon die Stücke für Jugendliche dieser Altersstufe, die sich durch die Entwicklung des formal-operativen Denkens auszeichnet, von den Jugendlichen selbst oder zumindest m i t ihnen geschrieben bzw. entwickelt werden. So kämen subjektive Gefühle, besonders aber Gedanken der Jugendlichen selbst "ins Spiel", die bisher im Theater kaum zum Ausdruck kamen, geschweige denn reflektiert wurden. (2)

Natürlich kann die intratheatrale Kommunikation auch bei schon existierenden Stücken gelingen; dann nämlich, wenn beispielsweise die Neigung der Jugendlichen zu Kritik, Spott, zum Karikieren oder ihr Bedürfnis nach Unabhängigkeit künstlerische Resonanz finden.- Klassische Stücke, Komödien der Weltliteratur kommen für Aufführungen m.E. nur dann in Frage, wenn ihre Wertwelt der der Jugendlichen entspricht.

"Eine Identität der dramatischen Raum-, Zeit- und Situations-

1) Novalis, Werke, Hrsg. von Gerhard Schulz, a.a.O., S. 559
Vgl. auch Kapitel I.3.

2) Bekanntlich entwickelt z.B. das GRIPS Theater schon seit Jahren Stoffe in Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Allerdings werden die beim Recherchieren erfahrenen persönlichen Bedürfnisse, Probleme, Wünsche, Ängste, Hoffnungen etc. in der typisierenden und politisch motivierten Dramaturgie dieses Lehrtheaters zumeist eher zum "Aufhänger" für die politische Aufklärung und Beeinflussung als zum Ausgangspunkt einer sich künstlerisch frei entfaltenden Handlung. Was mir vorschwebt ist eine Dramaturgie, die die Kinder bzw. Jugendlichen als Personen mit ihren individuellen Konflikten und Entscheidungen ernst nimmt und sie nicht länger "pädagogisch" wie Unmündige behandelt, die sie freilich außerhalb des Theaters bzw. der Kunst sind.

darstellung mit der eigenen Umwelt ist keinesfalls erforderlich. Die unmittelbare Apperzeptionsnähe ist nur für die Wertwelt des Dramas erforderlich...", erkannte schon Adolf Beiss in seiner "Einführung in das Große Bühnenstück". (1)

Viele klassische Stücke, z.B. der im früheren Deutschunterricht obligatorische "Wilhelm Tell" bewirken in heutiger Zeit im Theater nicht "Spiel und Widerspiel" mit zuschauenden Hauptschülern, weil Milieu und Sprache zu fremd erscheinen, vor allem aber, weil der dramatische Konflikt für die Jugendlichen offenbar nicht von existentieller Bedeutung ist. Auch eine längere unterrichtliche Einführung, literarisches Rollenspiel u.a. aber vermögen die Motivation nicht zu ersetzen, die erst intratheatrale Kommunikation möglich macht.

Ein Beispiel für weitgehend mißglückte intratheatrale Kommunikation: die Verfasserin beobachtete eine Aufführung des "Tartuffe" von Molière mit Hauptschülerinnen der 7.Klasse als Zuschauern. (2) Lediglich die Szene der "Werbung" Tartuffes gefiel (spontanen Äußerungen nach der Aufführung zufolge), weil sie ein (aus Presse, Film etc.) bekanntes Klischee vorführte und in ihrer Direktheit zu einem sogenannten "Aha-Erlebnis" ("so schlimm können Erwachsene also sein") für die Schülerinnen wurde. - Das eigentliche Thema der Komödie sprach die Mädchen kaum an; der Mangel an intratheatraler Kommunikation erzeugte Langeweile während der Aufführung und bewirkt langfristig gesehen sicher gerade das Gegenteil von Erziehung z u m Theater.

1) Beiss, Adolf, Einführung in das Große Bühnenstück. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Handbuch des Deutschunterrichts, Emsdetten, Lechte 1963, S.1055

2) Stadttheater Ingolstadt, Spielzeit 1978/79, Schülervorstellung am 16.2.1979

Die Pubertät als "biopsychisches und soziologisches Phänomen"
(1) stellt nach Schenk-Danzinger die Jugendlichen vor folgende Aufgaben:

- " 1. die Selbst-Findung,
2. die erste Orientierung in der Werthierarchie der Gesellschaft,
3. die Skizzierung der ersten Lebenspläne, die Berufsfindung und die Anbahnung der wirtschaftlichen Selbständigkeit,
4. die Ablösung von der Ursprungsfamilie,
5. die Anbahnung von heterosexuellen Kontakten und die Bewältigung der genitalen Sexualität." (2)

In welcher Art diese Aufgaben gelöst wurden, Dauer und psychische Erscheinungen der Pubertät seien von der Kultur, der Gesellschaftsform, sogar "von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht" (3) abhängig:

"Je höher die Kultur und die Zivilisationsstufe, auf der sich eine Gesellschaft befindet, desto länger wird die Zeit zwischen der erreichten sexuellen Reife und der emotionalen und wirtschaftlichen Selbständigkeit, desto später kann der junge Mensch die Rolle des voll Erwachsenen übernehmen... In unserer komplizierten technischen Welt ist der junge Mensch zur Zeit der Geschlechtsreife tatsächlich weit entfernt von der emotionalen Reife sowie von den Kenntnissen und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der Lebenssituation notwendig sind. Die Pubertät ist somit eine Zeit des Lernens. Dabei geht es nicht nur um den Erwerb von praktischen Fähigkeiten und lexikalischem Wissen, sondern um die Weiterentwicklung auf geistigem, seelischem und kulturellem Gebiet. Die Pubertät ist somit eine pädagogische Aufgabe, die über die Ver-

1) Schenk-Danzinger, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.242

2) ebd., S.242/243

3) ebd., S.243

mittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinausgeht." (1)

Hauptschüler als die Gruppe von Schülern, die im Vergleich zu Realschülern und Gymnasiasten am ehesten wirtschaftliche Selbständigkeit erlangen wollen bzw. müssen, gehören zum großen Teil der Mittel- und "Unter"schicht an. Nach traditioneller Auffassung der Entwicklungspsychologie wuchs die "Arbeiterjugend" mehr extravertiert als die Mittelschichtjugend auf.

Früher waren es nicht nur die mangelnde Zeit, sondern auch mangelnde Anregung, die die Zeit der Entwicklung des "inneren Lebens" verkürzten. Charlotte Bühler in ihrem fundamentalen Werk "Das Seelenleben des Jugendlichen", Paul Lazarsfeld und andere sahen in den zwanziger und dreißiger Jahren mit Sorge die "mangelnde Berufsreife" der Schulabgänger. Der abrupte Übergang ins Berufsleben mit all seinen Anforderungen gestattete den Jugendlichen kaum, über sich selbst nachzudenken, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen, zu sich selbst in kritische Distanz zu treten. (2)

Die Lage hat sich geändert. Es gibt mehr (allerdings oft ungenutzte) Anregungen zur geistigen Weiterentwicklung. Von einer "Arbeiterjugend" kann man heute kaum mehr sprechen: Lebensbedingungen und Lebensstil der früheren (klein)bürgerlichen Schicht und des früheren Proletariats haben sich einander angeglichen. Die Verlängerung der allgemeinen Schul-

1) Schenk-Danzinger, Lotte, Entwicklungspsychologie, a.a.O., S.243

2) Vgl. Bühler, Charlotte, Neue Tatsachen und Gedanken zum Seelenleben des Jugendlichen. In: Das Seelenleben des Jugendlichen, 6.erw. Aufl., Frankfurt am Main 1975.
Lazarsfeld, Paul F., Jugend und Beruf, Quellen und Studien zur Jugendkunde 8, Jena 1931

pflicht trug dazu entscheidend bei.

Der Einfluß von materiellen und immateriellen Angeboten, z.B. durch Warenhäuser, Touristikunternehmen, durch die Massenmedien hat eine Konsum-Mentalität und Konsum-Kultur entstehen lassen für die sehr breite, allerdings in sich hierarchisch gestufte Schicht von Arbeitnehmern, der die Hauptschüler zum größten Teil entstammen.

Die Jugendlichen sind an ein funktionierendes "Versorgtwerden" gewöhnt; als selbstverständlich erschien es ihnen, nach der Schulzeit in eine - vor allem den Konsum garantierende - Arbeitswelt aufgenommen zu werden. Sie sollen heute die am meisten unter "Streß" leidenden Schüler sein. (1) Die Furcht vor Arbeitslosigkeit oder vor einem unerwünschten Ausbildungsplatz bei schlechtem Abgangszeugnis nämlich treibt viele von ihnen zu enormen Anstrengungen in der Schule. Der von ihnen angenommene "Mechanismus: Konsum - Erwerb - Konsum etc." erzeugt als verdinglichtes Denken unterschwellig Angst, Aggressionen und Depressionen.

Auch unabhängig von der allgemeinen Wirtschaftslage sehen Hauptschüler, die vor der Schulentlassung stehen, den damit verbundenen Veränderungen nicht nur mit positiven Erwartungen, sondern auch mit Angst und Unsicherheit entgegen. Sie sollen sich bewähren in Lebensbereichen, deren Zusammenhänge sie noch nicht durchschauen.

Viele Probleme der Heranwachsenden resultieren aus dem Bedürfnis nach fremdseelischem Verstehen. Noch während der Vorpubertät, darauf weist Schenk-Danzinger hin, ist es irrelevant und unmöglich; es ist ja auch noch keine Introspektive vorhanden.

1) Vgl. Süddeutsche Zeitung, 8.12.1977

Nun aber werden Mitschüler, ältere Freunde, besonders aber die Erwachsenen - vor kurzer Zeit noch die "ganz anderen" - mit viel mehr Interesse beobachtet. Sie werden z.B. im Umgang mit anderen Menschen, in ihrem Verhältnis zum Beruf usw. zum positiven oder negativen Modell.

Eine übermäßige "Vorbild"-Wirkung erreichen in dieser Zeit die Idole aus der sogenannten "Musikszene" und von Film und Fernsehen. Zumeist durchschauen die Jugendlichen nicht das Kalkül im Aufbau des "Image" ihres Idols und vermuten hinter von geschickten Managern aufzogener Publicity persönliche, charakterliche Qualitäten.

Die große Aufnahmebereitschaft der Jugendlichen für Rock-, Pop-, Punkmusik etc. erklärt sich wohl daraus, daß sie dem zu einseitig kognitiven Anspruch der Schule gegenüber kompensatorisch ein "Ausleben" der Gemütsbewegungen ermöglicht. In den Konzertsälen bzw. Diskotheken findet nonverbale Kommunikation statt, die der von Georg Fuchs einst für das Theater gewünschten entspricht:

"Wir wollen uns mit möglichst vielen anderen in einer grossen, berausenden Erhebung zusammenfinden, zusammenfühlen..."
(1)

Erziehung zum Theater hat in diesem problematischen Zeitabschnitt für die Hauptschüler ihre größte Bedeutung. Jetzt in den letzten Klassen der Hauptschule entscheidet sich die Einstellung der Jugendlichen zur Kunst, zur Kultur, zu sich selbst. Die "tätige Reflexion" (Novalis) wird lebensnotwendig oder nicht.

1) Fuchs, Georg, Die Schaubühne der Zukunft, Berlin/Leipzig o.J. (1905), S.35

Psychologisch wird Erziehung zum Theater jetzt da anzusetzen haben, wo die Jugendlichen vom bloßen Empfinden zum Verstehen kommen wollen, bei psychischen, sozialen, politischen Problemen im Hinblick auf ihre Gegenwart und nächste Zukunft. Themen wie "Berufsfindung", "Lehrzeit", "Wehrpflicht und Wehrpflichtverweigerung", "Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft", "Zugehörigkeit zu einer politischen Gruppierung", "Unterschiedliche Wertvorstellungen von Jung und Alt", "Rollenkonflikte zwischen Beruf, Schule, Familie und Freunden", "Lebensangst", "Drogenabhängigkeit", "Liebe und daraus resultierende Konflikte" u.a. bieten sich an, von Jugendlichen im Theater zuschauend reflektiert zu werden. (1) Das Interesse am dramatischen Konflikt, der die Jugendlichen unmittelbar berührt, wird unterstützt durch das in der Pubertät ausgeprägte antithetische Denken.

Dem jugendlichen Hauptschüler sind Theateraufführungen realistischer Art zuerst immer noch Modelle der Welt, die er erkennen und durchschauen will. Über den Umweg der Diskussion inhaltlicher Fragen wird man den Blick auf formale Sachverhalte lenken. (Wie wurde der Gehalt erzeugt? Hätte er anders besser dargestellt werden können?)

Tatsächlich sind die psychologischen Erkenntnismöglichkeiten beim theatralen Vorgang im allgemeinen auf der Bühne größer als beim Betrachten der Wirklichkeit, weil die Darsteller das Verhalten der Bühnenfiguren deutlich konturiert und damit deutbar zeigen und weil Konflikte "überschaubar" und konzentriert dargestellt werden. Die Wirklichkeit der "Erwachsenen-

1) Daß Stücke zu den meisten der genannten und zu weiteren (möglichst von den Jugendlichen selbst vorgeschlagenen) Themen erst einmal geschrieben werden müssen, soll nicht verschwiegen werden. Vgl. dazu meine Vorschläge am Schluß der Arbeit.

welt", für viele Jugendliche angesichts des Übergangs in das Berufsleben ein sie verwirrendes "Unbegreifliches", gewinnt in realistisch-gegenwartsnahen Theateraufführungen an Transparenz und Struktur; insofern kann Theater zur "Lebenshilfe", kann tatsächlich "Sozialisationsagentur" (1) werden.

Was im wirklichen Leben oft zu Verständnislosigkeit und zu ungelösten Spannungen führt, ist die Unmöglichkeit, den anderen genau zu "erkennen", verursacht durch bewußte Verstellung. Wolfgang Neuss, der einst brillante Kabarettist, der nach eigenem Bekenntnis "nur die Volksschule geschafft" (2) hat, berichtet von einem derartigen handicap:

"Ich kann mir bis heute nicht vorstellen, was in den Köpfen der anderen vorgeht. Ich verstehe nur die Worte, die mir gesagt werden. Aber ich habe nie verstanden, daß sie manchmal das Gegenteil bedeuten von dem, was sie aussagen. Dadurch ist mein Leben immer voller Mißverständnisse gewesen." (3)

Das realistische Theater gewährt nun gerade bei diesem subtilen psychologischen Sachverhalt Erkenntnis. Das distanzierte Beobachten des Betrachters erschließt ihm eine "Überspektive" zu den zwischenmenschlichen Vorgängen auf der Bühne, die der Jugendliche in der Wirklichkeit kaum erfährt: hier im Theater ist e r es, der den Überblick hat. Außer-

-
- 1) Kinder- und Jugendtheater als Sozialisationsagentur, Dokumente zum Theater für Kinder und Jugendliche Nr.3
Herausgegeben vom Zentralarchiv der 'Sektion Bundesrepublik Deutschland der ASSITEJ e.V.', (Redaktion : Laturell/Mayer), München 1974
 - 2) Neuss, Wolfgang, Ein faltenreiches Kind. Gaston Salvatore erzählt die Geschichte des Mannes mit der Pauke, Frankfurt am Main 1974, S.24
 - 3) ebd., S.27

dem wird im Spiel Verstellung als Verstellung deutlich gemacht (zum Beispiel durch den Einsatz von einander widersprechenden verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln) : eine Gelegenheit für den Jugendlichen, "Menschenkenntnis" zu erwerben.

Daß fremdseelisches Verstehen gerade beim Besuch von Theateraufführungen (speziell realistischer Art) "gelernt" werden kann, erläutert der russische Psychologe und Sprachforscher L.S.Wygotski:

"... Auf dieses Problem des Gedankens, der sich hinter dem Wort verbirgt, sind die Schauspieler wohl früher gestoßen als die Psychologen. Namentlich im System Stanislawskis finden wir einen solchen Versuch, den Untertext jeder Replik in einem Schauspiel wiedererstehen zu lassen, d.h. das hinter jeder Äußerung stehende Denken und Wollen aufzudecken... Der lebendige Satz hat immer seinen Untertext mit einem dahinter verborgenen Gedanken... Der Sinn stellt immer... etwas in seiner Ausdehnung und seinem Umfang Größeres dar als ein einzelnes Wort... Was im Denken simultan enthalten ist, entfaltet sich in der Sprache sukzessiv. Den Gedanken könnte man mit einer hängenden Wolke vergleichen, der sich durch einen Regen von Wörtern entleert. Darum ist der Übergang vom Gedanken zur Sprache ein recht verwickelter Vorgang der Zergliederung des Gedankens und seiner Neuschaffung in Wörtern. Weil der Gedanke weder mit dem Wort noch mit den Bedeutungen, in denen er ausgedrückt ist, zusammenfällt, geht der Weg vom Gedanken zum Wort über die Bedeutung... Der Gedanke wird nicht nur äußerlich durch Zeichen vermittelt, sondern auch innerlich durch Bedeutungen. Die unmittelbare Kommunikation zwischen einem Bewußtsein und einem anderen ist nicht nur physisch, sondern auch psychisch unmöglich. Sie kann nur auf einem indirekten, vermittelten Weg, in der inneren Vermitt-

lung des Gedankens erst durch Bedeutungen und dann durch Wörter erfolgen...

Der Gedanke ist auch noch nicht die letzte Instanz in diesem ganzen Prozeß. Er entsteht selbst nicht aus einem anderen Gedanken, sondern aus dem motivierenden Bereich unseres Bewußtseins, der unsere Triebe und Bedürfnisse, unsere Interessen und Impulse, unsere Affekte und Emotionen umfaßt... Einen fremden Gedanken können wir nur dann vollkommen verstehen, wenn wir seinen wirksamen, affektiv-volitionalen Hintergrund aufdecken. Dieses Aufdecken der Motive, die zur Entstehung des Denkens führen und seinen Ablauf steuern, läßt sich am Beispiel des Untertextes bei der szenischen Interpretation einer Rolle veranschaulichen...

Wenn man das, was ein anderer äußert, versteht, beruht dies nicht auf den Worten allein, sondern auch auf den Gedanken des Gesprächspartners. Aber auch das Verstehen der Gedanken wäre, ohne das Denkmotiv zu begreifen, unvollkommen. Bei der Analyse einer Äußerung stoßen wir dann bis zum Kern vor, wenn wir die letzte und verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens aufdecken: seine Motivation." (1)

-
- 1) Wygotski, Lew Semjonowitsch, Denken und Sprechen, Frankfurt am Main 1977, S.352 ff.

Zum Begriff "Sprachliches Denken" : Nach Wygotski sind Denken und Sprechen zwei verschiedene Bewußtseinsfunktionen - verschieden nicht nur in ihrer Erscheinungsform, sondern auch in ihrem phylogenetischen und ontogenetischen Ursprung. Bei der Entwicklung des kindlichen Sprechens könne man ebenso ein "vorintellektuelles Stadium" konstatieren wie ein "vorsprachliches Stadium" in der Denkentwicklung. Bis zu einem bestimmten Zeitpunkt verliefen beide Entwicklungen unabhängig voneinander auf verschiedenen Wegen. In einem gewissen Punkt aber schnitten sich beide Linien, das Denken werde sprachlich und die Sprache intellektuell.

Vgl. ebd., S.90

Bevor ich im folgenden noch auf zwei besonders die Pädagogen interessierende Phänomene eingehe, nämlich "Nachahmung" und "Identifikation", fasse ich zusammen, was ich bisher zu den entwicklungsbedingten psychologischen Gegebenheiten bezüglich der zu "erlernenden" Zuschaukunst feststellte:

Erziehung zum Theater als Erziehung zum "Widerspiel" im Theater (Felsenstein), als Ausbildung der Zuschaukunst ist immer abhängig von der Denkfähigkeit, vom psychisch-geistigen Entwicklungsstand der Zuschauer. Wenn man kindliche bzw. jugendliche Zuschauer im Theater haben will, die gemeinsam mit den Darstellern und den an der Aufführung Beteiligten zu Produzenten des Kunstwerks Theater werden, dann müssen sie Stücke bzw. Spielvorlagen sehen, die ihrem psychisch-geistigen Entwicklungsstand adäquat sind.

Da die Theater heute in der Bundesrepublik Kindern und Jugendlichen im Hauptschulalter zu wenig Stücke anbieten (1), und noch weniger solche, die diesem Publikum wirklich gefallen, müssen Theatermacher und alle, die an einer Erziehung zum Theater Interesse haben, fragen lernen, worüber und wie die Stücke handeln müßten, damit intratheatrale Kommunikation entsteht. Sie haben m.E. versäumt, die wahren Interessen dieses

-
- 1) Vgl. "Musisch-kulturelle Bildung" - Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 14.3.1977:

"Es besteht ein Mangel an geeigneten Stücken für das Kindertheater. Dies gilt weniger für Stücke, die sich an die Altersgruppen der 4-8jährigen richten... als für Stücke, die sich an ältere Kinder richten... Für Jugendliche der Altersgruppen ab 13 Jahre sind die Angebote an speziellen Theateraufführungen mangels geeigneter Theaterstücke besonders gering... "

Publikums zu erkunden: sie liegen zum großen Teil im Widerstand der Kinder bzw. Jugendlichen gegen ihre Erziehung und gegen den Zustand des Erwachsen-Seins, also gegen das, was ihnen bevorsteht.

Da diese "Auseinandersetzung" für sie schon entschieden ist, glauben vergeßliche Erwachsene möglicherweise, es gäbe sie gar nicht mehr. Sie ist aber von existentieller Bedeutung für die Heranwachsenden. Theater als die "tätige Reflexion des Menschen über sich selbst" (Novalis) muß - wenn es mit einem Publikum dieser Altersgruppe produziert werden soll - auch diesen "Kampf" und sein naturgesetzliches, möglicherweise nur "äußerliches" Scheitern zeigen. Ich wiederhole: eigentlich müßten Kinder bzw. Jugendliche die Autoren oder Mit-Autoren von ihren Theaterstücken sein.

Die Ursache, warum Theatermacher die Frage nach den (je aktuellen) Interessen der jungen Zuschauer bisher so oft vermieden, ist wohl darin zu sehen, daß ihre Beweggründe, Theater für Kinder zu machen (1) weniger darin lagen, die Kinder als Personen ernst zu nehmen, (ihnen die "tätige Reflexion über sich selbst" zu ermöglichen), als vielmehr darin, an ihnen (bzw. ihren Eltern) als zahlendem Publikum zu

1) Theater für Kinder kam erst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts auf: C.A.Görner kreierte das für die Theaterunternehmen lukrative Weihnachtsmärchen mit der "obligatorischen" Schlußapothese.

Vgl. Schedler, Melchior, Kindertheater Geschichte, Modelle, Projekte, Frankfurt am Main 1972, S.43 ff.

verdienen (1) bzw. sie mit "pädagogischem" oder ideologischem Machtanspruch zu manipulieren.

Der Anspruch der Pädagogen, Einfluß auf Inhalte und Formen des Kindertheaters zu nehmen, besteht auch heute noch. Er wird zum fragwürdigen "pädagogischen" Machtanspruch, wenn er die aktuellen Interessen und Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen außerachtläßt oder Pseudobedürfnisse und deren Befriedigung vorgaukelt. Er wird es m.E. aber auch, wenn er aktuelle Interessen und Bedürfnisse möglichen künftigen unterordnet. Es besteht wohl überhaupt eine Antinomie: hier die Pädagogik, die neben dem gegenwärtigen auch das zukünftige Sein der Kinder bzw. Jugendlichen im Blick hat und haben muß - da die Kunst, der es allein um das gegenwärtige (bzw. "überzeitlich-zeitlose") Sein der Beteiligten geht.

Seine Begründung und in vorliegender Abhandlung noch zu diskutierende "Rechtfertigung" (2) findet der Anspruch der Pädagogen, Einfluß auf das Theater für Kinder und Jugendliche zu nehmen in zwei Phänomenen psychischen Verhaltens, die von der pädagogischen Psychologie erfaßt und untersucht wurden: der "Nachahmung" und der "Identifikation".

1) Dieser Vorwurf kann nicht nur der Gepflogenheit gemacht werden, mit der die deutschen Theater seit den Zeiten C. A.Görners in wirtschaftlichen Krisenzeiten mit dem "Weihnachtsmärchen" ihre Kassen aufbesserten. Melchior Schedler wirft dem Deutschen Bühnenverein vor, auch die "Kindertheaterwelle" etwa ab Mitte der sechziger Jahre nur aus (mühsam verschleierten) kommerziellen Motiven gefördert zu haben.

Vgl. Schedler, Melchior, Kindertheater Geschichte, Modelle, Projekte, a.a.O., S.147 ff.

2) Näheres dazu vgl. S.102 f.

Tatsächlich sind, vor allem im Bereich des Sozialverhaltens das "Lernen am Modell", das Nachahmen von Verhaltensweisen (die Imitation) und die Identifikation nachgewiesen. Die Kenntnis davon führte in der neueren Theaterarbeit für Kinder und Jugendliche oft zu künstlerisch-unreflektiert pädagogischer "Nutzanwendung" und damit zu anderen praktischen Ergebnissen als denen, die bei konsequent theaterwissenschaftlicher Betrachtung dieser psychologischen Konzeptionen zu erzielen wären.

Das Imitationslernen "stellt ein Lernen mit wenig oder keiner direkten Unterweisung dar. Allein die Wahrnehmung oder Vorstellung des Verhaltens anderer Personen kann bei einer Person zur Änderung ihres Verhaltens führen, wobei es sich nicht um Prozesse bewußter Nachahmung handelt", definierten Tausch und Tausch. (1)

Nach Untersuchungen Albert Banduras und R.H. Walters (2) können die Modelle einerseits der realen Welt angehören (z.B. also die realen "Vorbilder" sein), andererseits können sie auch symbolischer Art sein, also aus Literatur, Film, Fern-

1) Tausch, R. und Tausch, A. Erziehungspsychologie, Göttingen 5.Aufl. 1970, S.49

2) Bandura, A. Social learning through imitation. In: Jones, M.R. (Hrsg.) Nebraska symposium on motivation, Lincoln 1962

-Vicarious processes: a case of no trial learning. In: Berkowitz, L. (Hrsg.) Advances in experimental psychology, Bd.2, New York 1965

Walters, R.H. Social learning and personality development, London/New York/Sidney/Toronto 1963

sehen etc. stammen. (1)

In der "Einführung in die pädagogische Psychologie" faßte Diether Höger die für diesen Fachbereich weitreichenden Ergebnisse der experimentellen Forschungen A. Banduras und R.H. Walters' zusammen. Danach gibt es drei mögliche Effekte des Lernens am Modell:

- " 1. Der Lernende erfährt für ihn neue Verhaltensweisen, er erweitert sein eigenes potentielles Repertoire.
2. Bereits im Verhaltensrepertoire vorhandene Verhaltensformen können durch die Beobachtung eines Modells bekräftigt oder gehemmt werden, je nach den Folgen, die das Modell erfährt.
3. Bereits früher erworbene, aber in der letzten Zeit nicht aktualisierte Verhaltensformen können im Sinne einer Reaktivierung wieder neu hervorgerufen werden." (2)

Es ist klar, daß eine Präventivpädagogik hierin nicht nur Chancen, sondern auch mögliche Gefahren für die Lernenden, z.B. Zuschauer im Film, Fernsehen, aber auch im Theater sehen mußte, waren doch Kinder bzw. Jugendliche Einflüssen von Film und Fernsehen (seltener Theater) oft völlig "hilflos" ausgeliefert; es fehlte ihnen jegliches kritisches (distanzierendes) Bewußtsein.

"Experimente ergaben, daß der Modelleffekt von Personen, die im Film gezeigt wurden, ebenso groß ist, wie wenn sie tat-

1) Vgl. Lampe, Monika, Kindliche Nachahmung und Identifikation bei humorvollen Verhaltensweisen. Dokumente zum Theater für Kinder und Jugendliche, Herausgegeben vom Zentralarchiv der 'Sektion Bundesrepublik Deutschland' der ASSITEJ e.V., München 1973

2) Höger, Diether, Einführung in die pädagogische Psychologie, Stuttgart 1972, S.36

sächlich in Wirklichkeit vorhanden wären. Demgegenüber fällt die rein sprachliche Übermittlung in ihrer Wirksamkeit deutlich ab", (1) berichtet Höger.

Er zählt eine Reihe von Bedingungen auf, die teils den Lernenden, teil das Modell betreffen, von denen es abhängt, ob nun in einer bestimmten Situation Imitationslernen stattfindet oder nicht:

"Auf seiten des Lernenden neigen besonders solche Personen zum Imitationslernen, die unsicher sind und eine geringe Selbsteinschätzung haben, die sich als hilfs- und schutzbedürftig fühlen und auch erweisen. Weiterhin wird das Modelllernen gefördert, wenn eine persönliche Bindung zum Modell besteht, besonders dann, wenn sie emotional positiv gefärbt ist. Ebenso wirkt sich eine erlebte Ähnlichkeit mit dem Modell, die auf verschiedenen Merkmalen beruhen kann (z.B. gleiches Geschlecht, Alter, Herkunft usw.) fördernd aus. Schließlich erwies sich in diesem Zusammenhang als wesentlich, inwieweit eine Person speziell in ihrer Neigung zum Nachahmungslernen bekräftigt wurde. Wer durch imitierendes Verhalten häufig Erfolgserlebnisse hatte, wird entsprechend zur Nachahmung neigen. Er hat sozusagen eine bestimmte Lernform gelernt.

Ein Modell wird nach den Ergebnissen von Bandura und Walters um so wirksamer sein, je größer sein Prestige ist, vermutlich deshalb, weil Prestige gekoppelt ist mit einem bevorzugten Zugang zu den Quellen der Belohnung und damit zu den Mitteln der Bedürfnisbefriedigung. Nachahmung eines Modells mit hohem Prestige vergrößert die Aussicht, selbst die Möglichkeiten des Modells zu erwerben...

Hinsichtlich der Lernsituation hat sich erwiesen, daß im

1) Höger, Diether, Einführung in die pädagogische Psychologie, a.a.O., S.38

Zustand größerer emotionaler Erregtheit des Lernenden sich das Ausmaß des Nachahmungslernens steigert, besonders dann, wenn ihm selbst die Ursachen dieser Erregung mehr oder weniger unklar sind..." (1)

Nach Höger dürfte das Konzept des Lernens am Modell geeignet sein, das Problem der Identifikation präziser zu formulieren und damit auch in der Forschung besser greifbar zu machen:

"Ursprünglich wurde der Begriff der Identifikation in der von S.Freud begründeten Psychoanalyse entwickelt... Ganz allgemein besteht sie nach dem psychoanalytischen Konzept in dem Wunsch, wie eine bestimmte Person zu sein, an ihre Stelle zu treten, mit ihr gleich zu sein. Dieser Wunsch führt zur Nachahmung dieser Person, wobei nicht nur äußere Verhaltensweisen übernommen werden, sondern ebenso Haltungen, Einstellungen, Normen, Überzeugungen usw. ..." (2)

Neben dieser personbezogenen Identifikation im Sinne einer zeitlich überdauernden Bereitschaft, eine bestimmte Person als Modell zu wählen, gebe es den anderen Aspekt des Identifikationsbegriffes:

"Die situative Identifikation im Sinne des "Miterlebens" mit einem Modell in einer bestimmten Situation." (3)

Diese Art der Identifikation tritt u.U. als sogenannte "Einfühlung" bei Theatererlebnissen auf. Sie ist insofern pädagogisch-psychologisch wirksam, als durch den Nachweis der

1) Höger, Diether, Einführung in die pädagogische Psychologie, a.a.O., S.37

2) ebd., S.38

3) ebd., S.40

"vikariierenden Bekräftigung" (1), also der stellvertretenden bestärkenden Effektivität im Zusammenhang mit dem "Lernen am Modell" angenommen werden kann, daß

"durch die Wahrnehmung von Verhaltensformen eines Modells und seiner Widerfahrnisse im Lernenden ähnliche innere Vorgänge ausgelöst werden, wie wenn er sich selbst in der betreffenden Situation eines Modells befände." (2)

Was ergibt sich aus den Konzeptionen der pädagogischen Psychologie?

Aus der Auffassung vom "Lernen am Modell" im Theater entsteht für Theatermacher und die, die Kinder bzw. Jugendliche ins Theater bringen, weitreichende Verantwortung. Die positive Wirkung von Vorbildern, andererseits die Gefahren negativer Einflüsse sind ja, wenn sie unreflektiert bleiben, auf lange Sicht hin zu beurteilen: die von den Bühnenfiguren, -handlungen, -situationen aufgenommenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen werden "gespeichert"; sie sind bei "Bedarf", also wenn eine Situation es nahelegt, verfügbar.

1) Höger, Diether, Einführung in die pädagogische Psychologie, a.a.O., S.39 . Höger verweist auch auf ein Experiment von Welch und Welch (1968), das von der Beobachtung ausging, daß aggressive Verhaltensweisen zu physiologischen Veränderungen führen. "Eine Reihe von Mäusen wurde aufgezogen, ohne mit Artgenossen in Berührung oder sonstwie in Kontakt zu kommen. Nach zehn Wochen beobachtete eine Gruppe solcher Tiere von einem Käfig aus 75 Minuten lang aggressive Kämpfe von Artgenossen. Anschließend zeigten sich bei den kämpfenden wie bei den "nur" beobachtenden Tieren die gleichen physiologischen Veränderungen, die bei einer Kontrollgruppe nicht aufgetreten waren."

2) ebd., S.39

Tatsächlich baut das Lernen per Theater (Film, Fernsehen usw.) schon ganz allgemein durch Gruppieren und Gliedern von Beziehungen Strukturen und Normen mit auf, die die Gesellschaft den Heranwachsenden auch auf andere Weise vermittelt bzw. die sie versäumt zu vermitteln. Insofern muß man auch von einer "Erziehung durch Theater" sprechen.

Besonders durch die Darstellung "außerordentlicher" Charaktere und Situationen kann das Theater sicherlich zur Charaktererziehung seiner Zuschauer beitragen, was im Hinblick auf bestehende Mängel in der Realität geradezu kompensatorisch sein kann. Der Psychoanalytiker Erich Fromm wies darauf hin, daß ein großes Problem der heutigen Erziehung aus dem Mangel an realen Vorbildern resultiere. Viele Menschen lernten heute, seiner Überzeugung nach, der Norm ihrer Umwelt angepaßt, nie Menschen mit vorbildlichen Charaktereigenschaften kennen:

"Es gibt viele Menschen, die zum Beispiel noch nie einen liebenden Menschen oder einen Menschen mit Integrität, Mut oder Konzentration gesehen haben. Um sich selbst gegenüber wach zu sein, muß man eine Vorstellung vom gesunden, lebendigen, menschlichen Funktionieren haben - aber wie kommt man zu einem derartigen Erlebnis, wenn man es weder in seiner Kindheit noch später gehabt hat? " (1)

Ähnliches meinen die Zeilen Dietrich Bonhoeffers, während der Haft geschrieben:

"Für viele Heutige ist der Mensch doch auch nur ein Teil der Welt der Dinge. Das liegt daran, daß ihnen das Erlebnis des Menschlichen einfach abgeht." (2)

1) Fromm, Erich, Die Kunst des Liebens, Berlin 1965, S.151 f.

2) Bonhoeffer, Dietrich, Widerstand und Ergebung, Berlin 1957, S.213

Wie gesagt: möglich und von Pädagogen, manchen Bildungspolitikern und Theatermachern ausdrücklich erwünscht ist das "Lernen am Modell" im Theater durchaus. Es stellt sich aber die wesentliche Frage: sollte es nicht eigentlich mehr und mehr abgebaut statt "pädagogisch" genutzt werden? Ist es überhaupt vereinbar mit der Zuschaukunst?

Ich meine, Erziehung zum Theater impliziert, daß sich die Zuschauer mit steigenden Theatererfahrungen und steigendem Lebensalter mehr und mehr vom naiven "Lernen am Modell" distanzieren. Je deutlicher sich die jungen Zuschauer beim Besuch von Theateraufführungen der Tatsache bewußt sind, daß sie einer Fiktion zuschauen, daß sie geformtes "Material" vor sich haben (an dem sie sogar selber mitformen), umso weniger unmittelbar - n a i v - übernehmen sie Verhaltensweisen oder Einstellungen, umso bewußter relativieren und reflektieren sie beim Aufnehmen und Verarbeiten. Und ebenso wird die unkritische "Einfühlung" bzw. Identifikation in immer geringerem Maße zustandekommen, bis schließlich - nach entsprechend langem "Üben" - an ihre Stelle ein "kritisch-kontrolliertes Fühlen bzw. Empfinden" als Akt der Zuschaukunst tritt. (1)

Mit dieser etwas pauschalen Feststellung soll es hier zum

-
- 1) Entsprechend meiner These einer auch entwicklungsbedingten Zunahme der Fähigkeit zur Kunst des Zuschauens ist die naive "Einfühlung" der Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter im Theater durchaus noch zu akzeptieren. So zeigt z.B. das gute Märchenstück "vorbildlich"-gute und eindeutig negative Charaktere für die naiven Zuschauer und befindet sich damit in Übereinstimmung mit den oben angesprochenen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie. (Siehe auch S.110).

Problem der "Nachahmung" und "Identifikation" im Theater sein Bewenden haben. - Eine Arbeit, wie die hier vorliegende, die ja auch über das soziale und bildungspolitische Thema der Erziehung zu ästhetischem Verhalten und zum richtigen Umgang mit kulturellen Angeboten handelt (ganz abgesehen vom direkten Bezug zur bayerischen Schulwirklichkeit), befindet sich so im Schnittpunkt mehrerer Wissenschaftsbereiche, daß sie notwendigerweise dazu verurteilt ist, einzelne wichtige Probleme nicht erschöpfend behandeln zu können.

Zum Abschluß dieses Kapitels stellen sich aus psychologischer Sicht nun aber noch folgende relevante Fragen zur Wirkung von Theater: Kann das Theater auch auf andere Weise als über den vorgeführten "Inhalt" pädagogisch wirksam sein? Kann es als Kunstform und Kunstwerk etwa auch den schon "geschulten" Zuschauer, also den mitproduzierenden, bewußt mitspielenden Zuschauer, den "Widerspieler" und den Kenner beeinflussen, und wie?

Kreativ mitzuspielen, "widerzuspielen" (Felsenstein) heißt doch, den Widerspruch zwischen Leben und Kunst zu erkennen, den Kontrast zwischen Realität und Schein, die Differenzen zwischen Sein und Bedeutung, den Unterschied zwischen der Real- und Rollenpräsenz der Darsteller. (1) Es heißt "divergent" zu denken, geistig zu "widersprechen".

Das "Gegendenken", als das ich es vorläufig bezeichnen möchte, gehört m.E. zum grundlegenden Kunstprinzip; es ist schon bei der Überwindung des Materials durch die künstlerische Form am Werk. Bei den dramatischen Spielvorlagen ist es Bauprinzip.

1) Vgl. Lazarowicz, Klaus, Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater, a.a.O., S.18

Im Theater stellt das theatrale Ereignis sehr oft den Widerspruch bestimmter Figuren gegen die bestehenden Normen dar : eine jeweils bestehende Ordnung wird in Frage gestellt. Der Held oder die Heldin des theatralen Ereignisses widersprechen allgemein anerkannten Grundsätzen, sie akzeptieren Gegebenheiten nicht. Antigone trotzts Kreons Verbot, Ferdinand "verrät" seinen Stand, Faust läßt sich mit dem Teufel ein, Nora verläßt genormtes Dasein und König Ubu ist selbst eine Abnormität. Der Tänzer, der akrobatische Schauspieler "überwinden" die Schwerkraft. - Ob im Puppentheater, bei mehr oder weniger naiven Harlekinaden, ob bei Tragödien oder Komödien oder im Zaubermärchen, ob bei Stücken, in denen nicht der Held, sondern angesichts seines "Versagens" der Zuschauer aufgerufen ist, Schranken zu öffnen, oder aber auch, freventlich geöffnete wieder zu schließen: jedenfalls ist das Sehen von Widersprüchen (Diskrepanzen) die wesentliche Leistung des Zuschauers.

Die mit zunehmendem Alter mehr und mehr durch Kritik relativierte Identifikation mit einem Helden oder einer Heldin ist nun aber von wesentlicher Bedeutung für das Sein des Zuschauers: Zuschaukunst impliziert die Freude am Widerspruch. Sie bereichert den Zuschauer bzw. bestärkt ihn, weil sie ihm ermöglicht, ungelebte Seinsweisen in der Phantasie zu verwirklichen und Ängsten und Bedrohungen Widerstand entgegenzusetzen. Insofern ist Zuschaukunst ein dialektischer Vorgang (1).

-
- 1) Dialektik wird hier nicht in der Auffassung des DIAMAT, auch nicht im Sinne Hegels, sondern im ursprünglichen Sinn verstanden:

"Dialektik, gr. *dialekté*, 'Unterredungskunst', das philosophische Bemühen um Aufweis und Überwindung von Widersprüchen im Denken und Sein". In:

Hoffmeister, Johannes (Hrsg.), Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2.Aufl. Hamburg 1955, S.163 f.

Weil Widersprüche gesehen, aber künstlerisch "überwunden" werden, erzeugt das Theater bei gelungener intratheatraller Kommunikation immer das Gegenteil von Depressionen, die ja weitgehend Verlustängste sind. Die Jugend, potentiell mit vielen Möglichkeiten ausgestattet bzw. begabt, die aber im Schulalltag und angesichts des auf sie zukommenden Berufsalltags viele ungelebte Seinsweisen dahinschwinden sieht, wird heute oft die "depressive Generation" genannt. Meines Erachtens hat man sie zu wenig mit dem Mut "begabt", phantasievoll "gegenzudenken", konstruktiv auf dem Widerspruch zu Erfahrenem Eigenes aufzubauen.

Daß die Schule an diesem Erziehungs-Defizit entscheidend beteiligt ist, kann als gesichert gelten. Helmut Skowronek hat zum Zusammenhang "Produktives Denken und Schulerfahrungen" folgendes berichtet:

" Torrance hat Lehrer und andere Erzieher aus fünf unterschiedlichen Ländern, nämlich USA, Indien, Griechenland, Philippinen und der Bundesrepublik Deutschland mit einem standardisierten Fragebogen zum Bild des "idealen Schülers" befragt und mit Experten-Beurteilungen der "idealen kreativen Persönlichkeit" verglichen. Alle fünf Kulturen, so zeigt sich in diesem Vergleich, sind wahrscheinlich ziemlich reserviert gegenüber dem Kind mit Einfällen, dem Kind, das mutig seine Anschauungen vertritt, dem emotional sensiblen und gelegentlich "verspielten" Kind, dem intuitiven Denker und dem Kind, das nicht bereit ist, auf bloße autoritative Feststellung hin, ohne Beweis, etwas hinzunehmen. Erwünscht erscheinen dagegen Kinder, die höflich, gehorsam und wohlgelitten sind und die das Urteil der Autorität bereitwillig annehmen... Der allgemeine Tenor..., daß kreative Leistungen entmutigt oder mindestens nicht entfaltet werden, weil umfassende kulturelle Werte, das Schulklima und die Einstellungen und Ver-

haltensweisen des einzelnen Lehrers solchen Leistungsformen nicht günstig sind, ist ernst zu nehmen. Daß Lehrer tatsächlich - nicht nur in ihren ausgesprochenen Einstellungen - bei gleichen Schulleistungen weniger kreative Schüler den kreativen vorziehen, ist wiederholt belegt worden (Getzels und Jackson 1962; Torrance 1959). Kreative Schüler sind ihrer unkonventionellen, non-konformistischen Persönlichkeit und Arbeitsweise nach zu häufig eine Bedrohung des glatt und geordnet verlaufenden Unterrichts." (1)

Mit meinem Versuch, das Theaterspiel als Spiel (auch für den Zuschauer) und die Beteiligung an der intratheatralen Kommunikation als kreative Leistung (auch des Zuschauers) darzustellen und der in dieser Arbeit wiederholt vorgetragenen Forderung, das Theater (als Schultheater, aber in erster Linie als Besuch im professionellen Theater) mehr als bisher in die schulische Erziehung einzubeziehen, gehe ich konform mit den Spieltheoretikern, die, verallgemeinert gesehen, Änderungsvorschläge zur Erziehung machten, durch die die Kreativität gefördert werden soll. (2)

Die neuere Kreativitätsforschung hat auf die Zusammenhänge zwischen Kreativität und Faktoren der Intellektualität, zwischen Kreativität und Leistung bzw. Effizienz bei Lernprozessen verwiesen. (3) Ergänzend soll noch festgestellt werden:

-
- 1) Skowronek, Helmut, Lernen und Lernfähigkeit, München 1969, S.171
 - 2) Ich erinnere an Namen wie Berthold Otto, Hermann Lietz, Johan Huizinga, Karl Gross, Karl Bühler, J.S.Bruner, J.W. Getzels, Heinz Heckhausen u.a.
 - 3) Lernen durch Problemlösen steht bekanntlich an der Spitze der "Hierarchie" von Lernformen.
Vgl. auch Anmerkung 1, S. 52

auch "Spiel und Kreativität" (1) hängen eng zusammen, ebenso wahrscheinlich auch Kreativität und Ich-Stärke.

"Der Gedanke, daß optimales seelisches Funktionieren gleichbedeutend ist mit einer Synthese verschiedener Prozesse - persönlicher und unpersönlicher, rationaler und nicht-rationaler - hat ganz allgemein Bedeutung gewonnen, insbesondere in den letzten Jahren, seit die Kriterien für Gesundheit, Reife, Ich-Stärke eher als Prozesse denn als festliegende Charakterzüge oder Verhaltensmuster gefaßt werden." (2)

Anhebung der Ich-Stärke und der Intellektualität, Befähigung zur Reflexion über sich selbst und zum dialektischen Denken - das sind Argumente, die für mehr Erziehung zum Theater sprechen, besonders für Hauptschüler, die sich nach relativ kurzer Schulzeit "im Leben" bewähren und selbständig Entscheidungen treffen müssen. Erziehung zum Theater kann so jenseits naiver und/oder manipulativer "Pädagogik" zur Erziehung durch Theater werden.

In dem Essay "Was ist ein Drama, was ist ein Kind?" bietet "Kinderdichter" Peter Hacks (3) eine beachtliche, weil äußerst geraffte Entwicklungspsychologie, der sich m.E. das Theater für Kinder und Jugendliche "bedienen" sollte. Mit

-
- 1) Vgl. Biber, Barbara, Spiel und Kreativität. In: Flitner, Andreas (Hrsg.), Das Kinderspiel, Texte, München 1972
 - 2) Biber, Barbara, Spiel und Kreativität, a.a.O., S.129
 - 3) Hacks, Peter, Was ist ein Drama, was ist ein Kind? In: Das Untier von Samarkand, Märchendramen von Anna Elisabeth Wiede, Eugen Eschner, Peter Hacks, Berlin 1980, S.9

ihrem Zitat, bei dem im Zusammenhang mit unserem Thema der Hinweis auf die "Auflehnung" in der Pubertät und das "Erarbeiten" des "Vorzuziehenden" von entscheidender Bedeutung ist, soll das Kapitel abgeschlossen werden.

"Dem Erwachsenen können schwierige Entscheidungen zugemutet werden. Er hat als Kind den Begriff des Rechten vorgesetzt bekommen, hat sich in der Wut der Pubertät gegen ihn aufgelehnt und sich am Schluß den Begriff des Mehr-oder-weniger-Rechten, des Vorzuziehenden erarbeitet. Das Kind, welches diese krumme Treppe nicht hinter sich hat, befindet sich noch auf der untersten Stufe, und es wird die höchste niemals erreichen, wenn ihm der Begriff des Rechten nicht mit Autorität beigebracht wird." (1)

1) Hacks, Peter, Was ist ein Drama, was ist ein Kind?
a.a.O., S.18

II. 3. Inhalte und Methoden einer
Erziehung zum Theater

II. 3. A. "Theaterkunde"

Als Produktionsanteil der Theaterkunst ist die Zuschaukunst nicht völlig "erlernbar", sie entzieht sich als kreatives Tun weitgehend der rationalen Organisation. Als künstlerisches Potential und "Widerspiel" (Felsenstein) entfaltet sie sich überhaupt nur dort, wo sie frei von Gängelung bleibt und frei von jeder außerästhetischen Störung. Der finnische Psychologe R.Helanko definierte:

"Ein System ist Spiel, wenn das Individuum frei das Objekt des Systems wählen kann und kein anderes System mit dem resultierenden System interferiert." (1)

Dennoch gibt es Faktoren, die als Voraussetzung für das Zustandekommen des Mit-Spiels und der Zuschaukunst als einer künstlerischen Befähigung durchaus lehr- und lernbar sind. Es sind dies in erster Linie Kenntnisse, aber auch Einstellungen.

Die Vermittlung der Kenntnisse von konkreten Einzelheiten und von Begriffen (Klassifikationen und Kategorien) aus der

1) Helanko, R. Theoretical aspects of play and socialization, Annales Universitatis Turkuensis, Ser.B.Tom. 70, Turku 1958, S.19

Theaterwissenschaft und Dramaturgie wäre die Aufgabe eines "Unterrichts vom Theater" bzw. einer "Theaterkunde". Dieses Fach oder Fachgebiet gibt es bisher an Grund- und Hauptschulen noch nicht; es wäre vergleichbar der "Filmkunde", die ihren offiziellen, allerdings zu knapp bemessenen Platz im Lehrplan der 9. Jahrgangsstufe gefunden hat. (1)

Als Themen der "Theaterkunde", die möglicherweise noch in einzelne operationalisierbare Lernziele zu untergliedern wären, (2) schlage ich folgende für das Curriculum der Sekundarstufe I vor:

II. 3. A. 1. Theatergeschichte,

dargestellt an exemplarisch ausgewählten Beispielen, parallel zum Geschichtsunterricht laufend, wobei Theaterbau (Bühnenform etc.) aber auch die "Inhalte" einzelner Aufführungen, Text- und Regiebücher zu berücksichtigen wären:

- Theater der Antike,
- Die Schauspiele des Mittelalters, z.B. Mysterienspiele,
- Handwerker- und Schultheater,
- Italienische und englische Einflüsse auf das deutsche Theater vom 16. bis 18. Jahrhundert,
- Hof- und Stadttheater in Deutschland, (das Seßhaftwerden der Truppen),
- Das Theater im 20. Jahrhundert.

1) Vgl. Teil III, Kapitel 2

2) Der Themenkatalog kann erweitert bzw. modifiziert werden. Mit der Ausarbeitung eines theatergeschichtlichen Curriculums müßten Theaterwissenschaftler beauftragt werden. Theatergeschichte sollte m.E. in aufgelockerter Form gelehrt werden - eine kulturhistorische Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Lernzielkontrollen sollten weitgehend unterbleiben.

II. 3. A. 2. Informationen über das Zustandekommen
von heutigen Theateraufführungen:

II. 3. A. 2. a: Funktionen der einzelnen Mitarbeiter:

- Die Funktion des Intendanten, (seine künstlerischen und kulturpolitischen Aufgaben, z.B. die Spielplangestaltung),
- die Funktion des Dramaturgen, (Vorbereitung der Aufführung auf theoretischer Grundlage, Stückauswahl bzw. -empfehlung, Verbindung zu Verlagen und Autoren, Produktionsdramaturgie, Public relations, Programmheft etc.)
- die Funktion des Regisseurs, (seine Konzeption, die Leitung der Proben und das Schaffen der Aufführung aus komplexen künstlerischen Zeichensystemen),
- die Funktion des Bühnenbildners, (optische Deutung bzw. Andeutung des Spielraumes, Benutzen der Bühnentechnik),
- die Funktion der Kostüm- und Maskenbildner, (Kostüm und Maske als Zeichen: Charakterisierung der handelnden Figuren),
- die Funktion des Schauspielers, (Kritik an und Einfühlung in die Rolle, Einordnung in das Ensemble, handwerkliches Können: "Man muß seinen Körper, die Zeit und den Raum beherrschen." (1)),
- die Funktion des Choreographen und der Tänzer,
- die Funktion des Dirigenten, der Musiker, der Sänger, des Chors,
- die Funktion der Beleuchter, Bühnenarbeiter, des Inspizienten u.v.a.m.,
- die Funktion des Autors (2),
- die Funktion des Zuschauers.

1) Giehse, Therese in: Berliner Ensemble/Helene Weigel (Hrsg.) Theaterarbeit, Berlin o.J., S.355

2) 1976 lief im Schulfernsehen des Bayerischen Rundfunks eine Sendung mit Friedrich Dürrenmatt "Wie ein Drama entsteht".

II. 3. A. 2. b: Die Genese einer Aufführung:

- Konzeption (Intuition, Recherche),
- Produktionsdramaturgie und Regie,
- betriebswirtschaftliche Organisation,
- Probenarbeit (z.B. Einzel-, Ensemble-, Bau-, Stellproben, Durchlauf, Generalprobe).

II. 3. A. 2. c: Die extratheatrale Kommunikation:

- Die Theaterwerbung,
- Besucherorganisationen,
- das Programmheft,
- Theaterberichte in den verschiedenen Medien durch Wort und Bild,
- die Theaterkritik,
- die Subventionierung.

II. 3. A. 3. Erleben und Kennenlernen der Praxis des Theater-Betriebs (auch in Teilaspekten)

II. 3. A. 3. a: Theaterbesichtigung (Werkstätten, Fundus, Bühnentechnik etc.

II. 3. A. 3. b: Gespräche mit Theaterleuten (z.B. Besuche von Dramaturgen, Regisseuren, Schauspielern u.a. in den Schulen).

II. 3. A. 3. c: Teilnahme an Proben

Die hier vorgeschlagene "Theaterkunde" bzw. der "Unterricht vom Theater" sollte den Hauptschülern von der 5. Jahrgangsstufe an das Theater als Institution und als Ort künstlerischer

scher Produktion vorstellen. Die theaterhistorischen Unterrichtsgänge, für die ich im Unterschied zur Auffassung Walter Beimdicks (1) plädiere, zeitigten mehrere Wirkungen: Zum einen erführe das an den Hauptschulen ohnehin unterrepräsentierte Fach Geschichte durch kulturhistorische Fragestellungen in einem anderen Fach Motivationszuwachs und möglicherweise selbst neue Dimensionen. (Wenn man sich z.B. mit der Geschichte der Schauspielkunst auseinandersetzt, interessiert auch die Soziologie der Zuschauer.) - Zum andern könnten zahlreiche theatrale Versuche der Gegenwart als durchaus in der Tradition der Kunstsprache stehende, "neu in Szene gesetzte" begriffen werden. So könnten unreflektierter Beifall oder verständnislose Ablehnung manchen angeblich "neuen" Einfällen gegenüber kritischer Kennerschaft weichen.

Ein weiterer Grund für die Integration der Theatergeschichte: Im Zeitalter des Massentourismus und der zunehmenden Freizeit bietet sich vielen Besuchern, die "nur" Hauptschulbildung haben, Gelegenheit, historische Theaterbauten und dort produzierte Aufführungen zu sehen. Kundiges Interesse kann das Kunsterlebnis auch dabei nur steigern.

II. 3. B. Teilnahme an Theateraufführungen:

Zentraler "Lerninhalt" zum "Lernziel" Zuschaukunst - um Kategorien des Curricularen Lehrplans zu verwenden (2) - ist das Sehen von Theateraufführungen. Daß Grund- und Hauptschü-

1) Beimdick, Walter, Theater und Schule, Grundzüge einer Theaterpädagogik, München 1975, S.56 ff.

2) "Grundsätzlich werden die curricularen Lehrpläne nach folgenden vier Kategorien ausgerichtet: Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsverfahren, Lernzielkontrolle..."

Vgl. Westphalen, Klaus, Praxisnahe Curriculumentwicklung, Donauwörth 1974, S.38f.

ler während ihrer gesamten Schulzeit kontinuierlich, viele Male (jährlich in der Grundschule mindestens einmal, in den oberen Klassen der Hauptschule zwei- bis dreimal) am Theater-spiel professioneller Theatermacher als Mitproduzenten bzw. "Widerspieler" teilnehmen, ist die primäre Forderung der von mir vorgeschlagenen Erziehung zum Theater.

An den Schulen sollten die Theateraufführungen jeweils alters-adäquat ausgewählt und vorbereitet werden, wobei, wie ausge-führt, als Voraussetzung der ja erst herzustellenden künstle-rischen Qualität entwicklungspsychologische Aspekte beachtet werden müssen. (Nochmals: die Qualität einer Aufführung hängt ab von der Kunst der Darstellung und der Kunst des Zuschauens). Zu empfehlen ist, bei der Auswahl der Produktion stets einzelne interessierte Schüler sowie Schülervertreter zu beteiligen (1); auch Kontakte zwischen Schulpsychologen, Schultheaterleitern bzw. Lehrern für "Theater" und Dramaturgen bzw. Theaterpädago-gen (2) halte ich für wünschenswert.

Die Nachbereitung soll keinem starren Schema folgen, sie soll keine Belehrung, keinesfalls Indoktrination darstellen. "Lern-zielkontrolle" entfällt. (3) Nachbereitung ist primär Auf-führungsanalyse.

Verschiedentlich wurden in den letzten Jahren Vorschläge ge-macht für die Vor- und Nachbereitung von Theateraufführungen. So erarbeiteten beispielsweise anlässlich eines Lehrgangs in der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen/Donau Lehrer

-
- 1) Schülervertreter könnten z.B. in direktem Kontakt zu den Dramaturgen stehen.
 - 2) Noch gibt es diesen Beruf an bundesdeutschen Theatern offi-ziell nicht.
 - 3) Vgl. Westphalen, Klaus, Praxisnahe Curriculumentwicklung, a.a.O., S.38 : "Nicht jedes Lernziel des Curricularen Lehr-plans kann kontrolliert werden..."

aller Schularten und Münchener Theaterwissenschaftler verschiedene Vorschläge für den Umgang von Schülern bzw. Lehrern aller drei Schularten mit dem Theater. (1)

Interessante Vorschläge für didaktische und methodische Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schule und Theater, speziell für den Ablauf einer "Unterrichtsreihe mit einem Stundenbedarf von sechs bis zwölf Stunden" finden sich auch in den "Informationen zum Remscheider Modell Schule und Theater" (2), die über den im Sommer 1976 begonnenen "Modellversuch Hauptschulen - Westdeutsches Tournée-theater" berichten.

Zum Teil angeregt von den genannten Vorschlägen sollen im folgenden einige Hinweise auf Möglichkeiten der Vor- und Nachbereitung von Theaterbesuchen mit Hauptschülern gegeben werden:

II. 3. B. 1. Vorbereitung eines Theaterbesuchs

II. 3. B. 1. a: "Einstieg" bzw. Motivation der Schüler

- über ein für die Schüler relevantes Problem oder ein Ereignis ihres gegenwärtigen Interesses,
- über die provokative Skizzierung einer Zentralfrage des Stückes mit anschließender Diskussion,
- über biographische oder historische Anknüpfungspunkte, die den Schülern bekannt sind,

-
- 1) Fortbildungslehrgang 43 vom 14.3. - 18.3. 1977 in der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Donau. Thema: "Modernes Theater".
 - 2) Die "Informationen zum Remscheider Modell Schule und Theater" sind als Anlage 11 dem Positionspapier des Deutschen Bühnenvereins "Theater und Schule" 1978 beigegeben.

- über Anregungen aus dem Unterrichtsgeschehen,
- über Kritiken, (kaum bei Grundschulern, wohl aber bei Hauptschülern möglich),
- über die Besprechung des zentralen Problems, ausgehend von einem anderen Medium,
- über die Titelerwartung u.a.m.

II. 3. B. 1. b: Dramaturgische Hinweise:

- Hinweise auf die "Gattung" des Stücks sowie deren Strukturmerkmale,
- auf die spezifische Formensprache des angebotenen Stücks,
- auf dramaturgisches Grundwissen, z.B. auf die verschiedenen Merkmale dramatischer Handlungsgestaltung: Konzentration, Selektion, Sukzession, szenische Präsentation; auf die Problematik der Begriffe "Figur", "Charakter", "Typ", "Individuum", "Rolle", "Person",
- auf Strukturmerkmale der dramatischen Handlung, die sogenannte "geschlossene" oder "offene" Form,
- auf das Problem der dargestellten und der Darstellungszeit sowie auf Vorschau und "Rückblende",
- auf spezifische Merkmale der dramatischen Sprache, auf die Doppelfunktion des Dialogs und Monologs im intratheatralen Kommunikationssystem: angesprochen ist immer auch der Zuschauer,
- auf die Charakterisierungsmöglichkeiten der Sprache, auf ihre Fähigkeit, Zeit und Raum herzustellen,
- auf stilistische Merkmale (Persönlichkeitsstil des Autors, Zeitstil u.v.a.m.

Grundsätzlich möglich ist die Vorbereitung eines Theaterbesuchs auch durch das Lesen bzw. die Erarbeitung eines Stückes in einzelnen Szenen und Szenenzusammenhängen,

in seinen Strukturen, wenn auch deutlich festgestellt sein soll, daß dieses Verfahren sich als zweckmäßig vorrangig im Rahmen des Literaturunterrichts erweist.

Im Zuge einer Erziehung zum Theater soll und kann die literarische Kenntnis des Stückes vor dem Theaterbesuch *n i c h t* Bedingung sein. Die Vorbereitung des Schülers auf den Theaterbesuch sollte vielmehr im allgemeinen der des erwachsenen Theaterbesuchers ähneln: eine kurze Vorinformation erweist sich bei ihm im Normalfall als optimaler Anreiz, wenn sie seine Neugier bzw. sein Interesse erweckt.

Die oben genannten Hinweise auf literaturwissenschaftliche Kategorien und Klassifikationen sollen nicht gegeben werden, weil diese etwa Lernziele der Vorbereitung eines Theaterbesuchs wären. Auch der für das dramaturgische Verständnis nötige Gebrauch literaturwissenschaftlicher Termini sollte im Rahmen kontinuierlicher Theatererziehung gleichsam akzidentiell erworben werden. Lernziel der Erziehung zum Theater ist die Zuschaukunst, nicht etwa die Kunst des Klassifizierens und Systematisierens. Und Zuschaukunst - das ist als subjektive künstlerische Betätigung im Theater "Reflexion des Menschen über sich selbst" (Novalis).

Deshalb ist es notwendig, schon bei der Stückauswahl primär *n i c h t* zu fragen: "Worin liegt die Bedeutung des Stückes für die Zukunft der Kinder bzw. der Jugendlichen?" (- eine Frage, die bei pädagogischem Handeln sehr oft ihre Berechtigung hat), sondern: "Worin liegt die Bedeutung des Stückes für die Gegenwart der Kinder bzw. Jugendlichen?" Gesichtspunkte wie Interesse, Neigung, aktueller Entwicklungsstand, aber auch Differenzierung und Individualisierung müssten in den Dramaturgien, Intendanzen und in den Lehrerzimmern schon bei der Stückauswahl in den Mittelpunkt der Überlegungen rücken.

Bei fortgeschrittener Theatererziehung, also wenn die Schüler schon Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit dem Theater haben, ist es möglich, ihnen vor einem Theaterbesuch im Hinblick auf die Aufführungsanalyse Beobachtungsaufgaben zu stellen.

Zur vorbereitenden Organisation der Theaterbesuche: Die Aufführungen sollten von der Schule in Zusammenarbeit mit dem Theater organisiert werden, und während oder anstelle von Unterrichtszeit stattfinden, wie es zum Teil schon geschieht. Vorschläge dazu bzw. zum Ausbau des Theaters für Schüler sollen am Schluß dieser Arbeit gemacht werden.

II. 3. B. 2. Nachbereitung eines Theaterbesuchs:

II. 3. B. 2. a: Die Aufführungsanalyse:

Die beste Methode, von der bloßen Illusionierung durch Theater zum kritischen Zuschauen, zum Beachten der formal-ästhetischen Mittel der Theaterkünstler und schließlich zum künstlerisch-schöpferischen "Widerspielen" im Produktionsprozeß Theater angeleitet zu werden, ist sicherlich die Teilnahme an der Durchführung von Aufführungsanalysen, bei denen von Fachleuten auf gedankliche Leitlinien, auf die künstlerischen und technischen Perspektiven, die inneren und äußeren Strukturen der Aufführung sowie die Verwendung theatraler Mittel eingegangen wird.

Unter folgenden Aspekten könnte eine Aufführung analysiert werden:

- Rekapitulation und nötigenfalls Herstellen des Inhaltszusammenhangs,
- Feststellen der Interpretations-Richtung der Aufführung,
- Analyse der Stilmittel des Theaters: "Wie haben es der

Regisseur, der Bühnenbildner u.a. 'gemacht'?"

- Herausarbeiten der Personenbeziehungen und der Darstellung (Wie sind die Rollen von Schauspielern und Regie erarbeitet worden? Körperhaltung, Blickkontakte, Raumbeziehungen, der Grundgestus etc.),
- Auffinden nonverbaler Zeichen im Theater (Requisiten, Kostüme u.a.),
- Herausarbeiten der theatralen Mittel, mit denen Charaktere und Probleme dargestellt werden,
- (bei Kenntnis des Textes): Beurteilung der Realisation des Textes durch die Inszenierung und durch die Schauspieler.

Eine Aufführungsanalyse mit Leuten "vom Fach" (mit dem Intendanten, dem Regisseur, dem Dramaturgen, mit Schauspielern oder mit kompetenten Theaterkritikern) durchzuführen, empfiehlt sich spätestens für Schüler der achten und neunten Klassen, weil jetzt von der Entwicklungspsychologie her gesehen der richtige Zeitpunkt ist, die Schüler von evtl. möglicher kritikloser Begeisterung bzw. schwärmerischer "Hingabe" zu desillusionieren, ähnlich, wie man das mit gutem Grund durch eine Filmanalyse bei der stark suggestiven Kunstform Film macht bzw. machen sollte.

Richtig und zweckmäßig ist der Vorschlag von Klaus Lazarewicz, mit Schülern öfter Aufführungen zweimal in zeitlich verhältnismäßig kurzem Abstand anzuschauen, wobei nach der ersten Vorstellung eine Aufführungsanalyse durchgeführt werden soll und für den zweiten Theaterbesuch Beobachtungsaufgaben gestellt werden sollen. -

Von bestimmten Theatermachern und Pädagogen wird heute der gezielten "Nachbereitung" der Theaterbesuche größte Wichtigkeit beigemessen.

"Nur durch die Nachbereitung können unsere Stücke überhaupt

Wirkung ausüben", meint z.B. Wolfgang Kolneder vom GRIPS - Theater. (1)

Gerade die "emanzipatorischen" Kindertheater und "proletarischen" Jugendtheater legen Wert darauf, die politischen Botschaften ihrer Stücke auch angewandt zu wissen: die Gebrauchsanweisungen für die "Gebrauchsartikel" (2), als die ihre Stücke bezeichnet wurden, werden mittels Lehrgespräch, vor allem aber mittels Rollenspiel und projektorientiertem Unterricht mit- bzw. nachgeliefert.

Das aber besagt, daß man das Theater für Kinder und Jugendliche - wie schon so oft in der Geschichte der Pädagogik - als verfügbares Instrument betrachtet, das man benutzt, um außerkünstlerische Ziele zu erreichen. So heißt es beispielsweise in der mit abgedruckten "Nachbereitung" zum Stück "Ein Fest bei Papadakis" von Volker Ludwig, Christian Sorge und Ensemble:

"Das Stück hat seine Aufgabe erfüllt: 1) wenn es Vergnügen bereitet hat; 2) wenn die Schüler ihre Erfahrungen, Wahrnehmungsformen, Wünsche und Phantasien zum Problembereich des Stückes in den Unterricht einbringen können; und 3) wenn die diese mit denen des Stückes in Beziehung setzen können, um eigene Fragestellungen bewußt zu entwickeln und praktische Konsequenzen für ihr Denken und Handeln zu zie-

-
- 1) Kolneder, Wolfgang, Nach der Vorstellung: Antworten auf offene Fragen, in : Kolneder, W./ Ludwig, V./ Wagenbach, K. (Hrsg.) Das GRIPS Theater, Berlin 1979, S.132
 - 2) Kolneder, Wolfgang, Wir stellen Gebrauchsartikel her - Vom didaktischen Lesedrama zum Theater für Kinder, in: Materialien zur Situation der Kinder in der Bundesrepublik und West-Berlin, Köln 1979

hen." (1)

Soziales bzw. politisches Lernen, Ändern von Einstellungen und Verhaltensweisen auf sozialem und politischem Gebiet ist hier der Zweck von Theater. Angestrebtes Lernziel sind die "praktischen Konsequenzen": Theater wird zum Vehikel für Belehrung oder auch Indoktrination. - Abgesehen davon, daß die "politisch-ästhetische Erziehung" (2) zum Erlernen der Zuschaukunst, zum freien vergleichenden Mit-, Nach-, Gegen- und Weiterdenken durchaus beitragen kann - dann nämlich, wenn die Schüler die damit verbundenen Intentionen auch noch durchschauen (lernen) - bezweifle ich, daß die oft stundenlangen (z.B. projektorientierten) Nachbereitungen der "emanzipatorischen" Stücke Erziehung zum Theater bewirken. Im Gegenteil: sie können, wenn sie die Schüler langweilen, ihnen noch im Nachhinein das Vergnügen am Zuschauen vergällen.

II. 3. B. 2. b : Das Theatergespräch:

Dem angestrebten Lernziel Zuschaukunst als künstlerisch - freiem Tun wird neben der Aufführungsanalyse m.E. nur eine andere methodische Möglichkeit gerecht: die Nacharbeit in Form des freien Gesprächs, in dem der Lehrer psychologisch, ethisch, sozial, politisch, aber auch künstlerisch vertiefend zum Verständnis beitragen kann.

Diese gerade an den Hauptschulen viel zu selten geübte Form des Unterrichts ermöglicht Spontaneität, aktives Bilden von Vorstellungen und Vorschlägen, erlaubt Erinnerungen, freie Assoziationen und ermöglicht die geistige Auseinandersetzung mit dem dargestellten Problem einmal ohne die "Konsequenzen"

1) Materialien zur Nachbereitung zu "Ein Fest bei Papadakis", in: Doof bleibt doof/ Ein Fest bei Papadakis, Grips Theater, 2.Aufl. München 1978, S.112

2) ebd., S.116

sonstiger schulischer Situationen, bei denen die Gefahr besteht, daß die Schüler doch nur das sagen, was der Lehrer erwartet. Das freie Gespräch mit der ihm innewohnenden Möglichkeit des Widersprechens entspricht m.E. im pädagogischen Raum der intratheatralen Kommunikation des Theaterereignisses im Bereich der Kunst.

Das "Theatergespräch", als das es hier bezeichnet werden soll, (das sich auch vor, während oder nach der Aufführungsanalyse entwickeln kann) wird sich vielleicht vom "Gegenstand" Aufführung weit entfernen; es soll ja eine aktive Leistung des Verstandes und der Phantasie darstellen. Das besagt, daß die Schüler frei zu Wort kommen, daß sie von eigenen Problemen und Erfahrungen sprechen können, daß sie Fragen ihres persönlichen Lebens stellen können und aufrichtig beantwortet bekommen:

"Als Beitrag zur Demokratisierung der Schule" soll "im echten Gespräch der Mensch zu Wort kommen. Sein Wort dreht sich um ihn persönlich und um seine persönlichen Interessen." (1)

Ein Schüler, der im Theatergespräch zu persönlichen Fragestellungen und Äußerungen findet, dessen Gefühle und Wertvorstellungen ernst genommen werden, dessen Einfälle und Zweifel gehört werden, bildet Qualifikationen der zu erlernenden Zuschaukunst in sich aus: den Mut zu Kritik und zu Zweifel (am eigenen Standpunkt oder an dem der Aufführung), die geistige Aktivität, nach Ursachen für Verhalten zu fragen, die Fähigkeit, spielerisch umzugehen mit Alternativen und Experimenten, den Spaß am Einfall, die Freude am dialektischen Denken.

Der Lehrer kann das Theatererlebnis in solch einem Gespräch

1) Wasem, Erich, Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf 1969, S.45

sinnvoll vertiefen, wenn er gelernt hat, den Schülern offenen Herzens zuzuhören, und wenn er selbst ein durch das künstlerische Ereignis Betroffener ist: ein Zuschauer, - diesmal nicht "ein Lehrer".

Helmut G.Schütz hat in der "Didaktischen Ästhetik" auf die bekannte Schwierigkeit einer "Lehrbarkeit" ästhetischer Gegenstände hingewiesen, die sich aus der Duplizität von rationaler und nicht-rationaler Dimension beim Kunstwerk ergibt. Sein "Rezept":

"Um in der Erziehung auch schwierigste Aufgaben zu lösen und entlegensten Zielen näherkommen zu können, benötigt man als Grundeinstellung einen gewissen pädagogischen Optimismus... es gilt nun nicht mehr zu entscheiden, ob dieser schwer zugängliche Bereich vermittelt werden kann, sondern daß man es versucht." (1)

Gerade bei dem Versuch, das Nicht-Rationale zu vermitteln, kann der Lehrer vor allem durch seine eigene Zuschau-Haltung zum Vorbild werden. Seine Einstellung zum Theater, seine persönliche Haltung zu Kunst und Künstlern und seine Fähigkeit, sich nicht nur mit der Theaterkunst zu "befassen", sondern selbst im Theater als Zuschauer mitzuspielen sind es, die den Jugendlichen beeinflussen und ihm die "unumgängliche Bildungshilfe von seiten einer anderen Person" (2) gewähren, als die wir Erziehung verstehen.

-
- 1) Schütz, Helmut G., Didaktische Ästhetik, UTB 455, München/Basel 1975, S.154
 - 2) Stippel, Fritz als Vertreter der Personalen Pädagogik, in: Zöpfl, H./ Bittner, G./ Mühlbauer, R./ Tschamler, H. (Hrsg.) Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik, Donauwörth 1970, S.58

II. 3. C. Erziehung zum Theater im Schultheater

Zu den zwei großen Bereichen einer Erziehung zum Theater - der "Theaterkunde" und dem häufigen Theaterbesuch mit folgender Aufführungsanalyse und dem Theatergespräch - gehört noch ein dritter: der der künstlerischen Unterweisung der Schüler durch Eigentätigkeit im "Schultheater".

Vom Schultheater ist zu sprechen, so möchte ich gegen den umfassenderen Begriff "Schulspiel" abgrenzen, wenn Schüler als Laienspieler eine Aufführung vor einem Publikum anstreben und realisieren.

"Schul- und Jugendtheater meint nicht 'Spiel als Unterrichtsmittel und methodische Hilfe', (so wertvoll dies an seinem Platz immer ist), es meint vielmehr ausschließlich das Bemühen um die szenische Realisation von Stücken mit dem Ziel der Aufführung... Schul- und Jugendtheater geschieht (wie alles nichtprofessionelle Bühnenspiel) aus künstlerischem Impuls, mit künstlerischen Mitteln und mit künstlerischem Ziel. Es ist als Repräsentant der darstellenden Kunst künstlerisches Fach, orientiert sich am Theater und erhält von ihm seine fachspezifischen Gesetze" (1), erläutert Karl Dorpus, der sich in der "Regie im Schul- und Jugendtheater" sachkundig für die Legitimation eines Wahlpflichtfaches "Theatererziehung und Medienkunde" einsetzte.

Dem Schultheater begegnen gerade Kenner des Theaters oft mit Skepsis. Die Gründe dafür sind der Dilettantismus und Primi-

1) Dorpus, Karl, Regie im Schul- und Jugendtheater, Weinheim/Bergstraße 1970, S.9

tivismus, mit dem es vielerorts betrieben wird und die Ignoranz, mit der man Spielvorlagen auswählt. Daß "große Dichtungen" für Aufführungen durch Schüler auch jüngerer Jahrgänge geeignet seien, dieser Irrtum reicht - wie die Tradition des Schultheaters überhaupt - bis zum Mittelalter zurück. Spott über das "Zerrbild großer Dichtung", das man auf Schulbühnen erleben könne, gesellt sich offenbar bei Theaterkennern zum Bedauern den "gedrillten" kindlichen Schauspielern gegenüber: "kopfschüttelnd und peinlich berührt" (1) verlasse man oftmals Schulaufführungen.

Und in der Tat: ähnliche Empfindungen, wie sie Herder vor rund 200 Jahren ironisch beschrieb, können auch heute bei mancher Schulaufführung ausgelöst werden:

"In meinem Leben habe ich nicht viel feierlichere Auftritte gesehen, (es sei denn vielleicht als Kind den vermummten H. Christ am Christabende oder als Knabe den Marktrufer auf seiner theatralischen Marktbühne), als da ich vor einer großen Menge Volks auf einem dazu erbauten Theater aufführen sahe den Seneka des von Creuz von lauter jungem Frauenzimmer, oder, hier paßt sich der Name besser hin als in unsere Wochenblätter - von lauter schönen Kindern. Man denke sich einmal den rührenden Auftritt, wenn ein Seneka, Piso, Lucius, Annäus, Cleonicus, der Hauptmann des Nero, allesamt nach Stand und Würde alberne Philosophen, tote Charaktere und spielende Deklamanten des Herrn von Creuz, wenn diese in weiblichen unbärtigen Gestalten, in vermummten Kindern sich mit sanft lieblicher Stimme hören lassen! An Charaktere, an Aktion, an theatralische Illusion nicht zu gedenken..." (2)

1) Creydt, Rudolf, Jugendliche spielen sich selbst, in:
Das Spiel in der Schule, 1960/ 2, S.30

2) Herder, Johann Gottfried, Über Thomas Abbts Schriften, in:
Sämtliche Werke, hrsg. von Bernhard Suphan, Berlin 1877 -
1913, Bd.2, S.313

"Wichtig ist... die Forderung nach Korrespondenz des Darstellungsvermögens mit dem Anspruch der Spielvorlage", konstatiert zu Recht Karl Dorpus. "Wer sie mißachtet..., der erreicht bestenfalls gut gemeinte, stets aber unzulängliche Leistungen. Das Schul- und Jugendtheater jedoch zielt auf das Gekonnte. Kein Musiklehrer überfordert als Chorleiter seine Schüler mit Oratorien; er erarbeitet den Schülern adäquates Musikgut exakt. Kein Kunsterzieher verleitet seine Schüler dazu, kopierend oder nachahmend Pseudokunst zu produzieren; er führt sie zu materialgerechter, ihren eigenen Möglichkeiten entsprechender Gestaltung. Ebenso darf kein spielleitender Lehrer seine Schüler mit Spielvorlagen strapazieren, die ihre Möglichkeiten überfordern. Das bedeutet für die Hauptschulen und für die gleichen Altersstufen anderer Schulgattungen: er muß sich beschränken auf spezifische Schultheaterstücke. Und er entfernt sich damit nicht von der Darstellenden Kunst, denn es gibt keinen spezifischen Unterschied zwischen einem spezifischen Schultheaterstück und einem Theaterstück..." (1)

Im Unterschied zu der immer noch einflußreichen Auffassung bayerischer Schulmänner und Autoren, die von der Jugendbewegung und Reformpädagogik herkommend die "Gemeinschaftsbildung" und die "Entwicklungshilfe für die Spielenden" (2) als wichtigste Anliegen des darstellenden Spiels betrachten, wie zum Beispiel Paul Amtmann, der der Überzeugung war: "Wir haben im Schulspiel nicht die Aufgabe, Schauspieler zu erziehen", und "wir sollten in der Schule nicht spielen, um Aufführungen zu machen, sondern wir sollten gelegentlich eine Aufführung machen, weil wir spielen, weil uns ein Spiel-

1) Dorpus, Karl, Regie im Schul- und Jugendtheater, a.a.O., S.9 f.

2) Vgl. Teil III, Kap.2

vorhaben besonders gut gelungen ist" (1), und Herbert Rauscher, dem langjährigen für das Schulspiel zuständigen Referenten im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus: "... alle Formen des Schulspiels, von der Scharade über das Gebrauchsstück bis zum Literaturstück, wollen in erster Linie nicht demonstriert werden, sondern sie sollen den Menschen, der sie spielt - entsprechend seiner Entwicklungsstufe - bilden," (2) ist festzustellen, daß gerade in der künstlerischen, auf ein Publikum hin inszenierten Erarbeitung einer Aufführung nicht nur der künstlerische oder kunstdidaktische, sondern a u c h der pädagogische Sinn von Schultheater liegt. Dazu noch einmal Karl Dorpus:

"... eine Spielvorlage kann nicht schon darstellen, wer sie nur zu verstehen und begrifflich zu interpretieren vermag. Der Darsteller muß vielmehr befähigt sein, sich in seine Rollenperson (in deren Empfindungen, Regungen und Gedanken, in ihr Verhalten insgesamt) und in die Spielhandlung wirklich einzudenken und einzuleben, ohne sich in Rolle oder Handlung zu verlieren. Er muß beide mit Distanz überschauen und kraft bewußten Gestaltens ins szenische Bild erheben können." (3)

-
- 1) Amtmann, Paul, Das Spiel in der Schule, in : Das Spiel in der Schule, 1960/ 1, S.8
 - 2) Rauscher, Herbert, Der Spieltext und seine Erarbeitung, in: Spiel für die Schulfeste, hrsg. von Paul Amtmann, München 1965, S.108 f.
 - 3) Dorpus, Karl, Regie im Schul- und Jugendtheater, a.a.O., S.10 . Dazu ist zu bemerken, daß Dorpus, basierend auf der "Psychotechnik" nach Stanislawski auf folgende Einzelsvorgänge eingeht: Allgemeine und szenische Interpretation, Erschließung der Rollenbiographien, Szenenlegenden, Motivketten, das Umsetzen in szenische Aktion etc.

Und weiter: "Er muß sein Wissen um sich selbst und um die Rolle umsetzen in mit der Rolle konvergierendes Handeln aus sich selbst. Das erfordert permanente Verhaltensanalyse, die stets auf beides zielt: einmal auf die Disposition der Rollen und deren Position im Gesamtzusammenhang des Stückes, zum andern auf die für deren Gestaltung angewandten persönlichen Mittel. - Kritisches Bewußtsein dem mit der Spielvorlage als Modell gegebenen 'Stück Welt' und sich selbst gegenüber ist unabdingbare Voraussetzung im Bereich des Schultheaters. Es vermittelt sich nicht durch Belehrung, sondern ist in praxi aktiv. Rollen- und Stückgestaltung werden so zum Exempel des unserer Gesellschaftsordnung adäquaten Grundverhaltens. Arbeit im Bereich des Schultheaters ist künstlerisches Tun. Sie läßt den Jugendlichen die Kunst in ihrer Eigenart erfahren und lehrt ihn das Künstlerische (die Kunst und künstlerisches Gestalten) verstehen als eine der möglichen Grundweisen bewußter Lebens- und Weltanalyse, als Kategorie der Welt- und Lebensergründung, die auf spezifische Weise zu kritischer Betrachtung und Aussage gelangt und bei aller Intellektualität die Gegenstände ihrer Reflexion nicht nur mit dem Verstande begreift, sondern transintelligible Komponenten impliziert. Das Ästhetische wird erfahren; Sensibilität, Grundvoraussetzung wirklichen Kunstverständnisses und künstlerischen Gestaltens, wird intensiviert." (1)

Die Forderung von Karl Dorpus nach Schultheater "aus künstlerischem Impuls, mit künstlerischen Mitteln und mit künstlerischem Ziel", die in vorliegender Arbeit geteilt wird, unterscheidet sich wesentlich vom allgemeinen Trend der gegenwärtig bundesweit geführten Diskussion um Theater und Schule.

1) Dorpus, Karl, Regie im Schul- und Jugendtheater, a.a.O., S.14

Erziehung zum Theater als Erziehung zur Kunst wird von Seite der modernen Pädagogik bzw. Medienpädagogik zumeist nicht angestrebt; man begreift Theater eben in erster Linie als "Sozialisationsagentur". (1)

Als "naiv-alltägliches Medium" bezeichnete das Theater z.B. Hans Wolfgang Nickel, der an der Pädagogischen Hochschule Berlin die "Interaktionspädagogik durch Theater" zu begründen versuchte. Er erläuterte:

"Was nun aber die Beschäftigung mit diesem Medium so dringend macht, ist nicht etwa der Wunsch nach einem neuen "Kunstfach", das als Theatererziehung zum Theater als Kunst hinführt, so wie die Musikerziehung zur Musik, die Kunsterziehung zum Bild, die Literaturerziehung zum Buch. Wenn nämlich schon die traditionellen Kunstfächer heute primär den kommunikativen Aspekt ihres Faches betonen, dann gilt dies um so mehr von der Theaterpädagogik, die deshalb richtiger als Interaktions- und Theaterpädagogik, genauer noch als Interaktionspädagogik durch Theater zu bezeichnen ist." (2)

Auch der Modellversuch "Künstler und Schüler" des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft 1976 bis 1979 (an dem sich das Land Bayern nicht beteiligte) legte seinen Akzent nicht auf die Entwicklung der Zuschaukunst bzw. auch nicht auf die Erziehung zum Theater als künstlerische Arbeit an Schultheater-Produktionen, sondern darauf, daß

"Kunst erstmals als gesellschaftlicher Handlungs- und Er-

1) Vgl. Anmerkung 1, S.92

2) Nickel, Hans Wolfgang, Versuch einer Systematisierung theaterpädagogischer Verfahrensweisen, in: Spiel mit Kindern, Theater mit Kindern, hrsg. von Ruth und Hans Wolfgang Nickel, Stuttgart 1974, S.143

kenntnisbereich besonders in den Hauptschulen erprobt" wurde.
(1)

Grundsätzlich ging es im Modellversuch "Künstler und Schüler" um die notwendige "Förderung der musisch-kulturellen Bildung" (2), man koppelte jedoch in vielen Fällen unkritisch soziale mit künstlerischen Lernzielen. Ohne hier in diesem Rahmen näher auf die verschiedenartigen Versuche eingehen zu können (3), soll ganz allgemein als Anregung vom Modellversuch die Bedingung übernommen werden, daß für die Erziehung zum Theater Künstler bzw. künstlerisch ausgebildete Lehrer eingesetzt werden. Das Schultheater als dritter Teilbereich der Erziehung zum Theater sollte also grundsätzlich nicht von dilettierenden Lehrern, sondern von Fachlehrern mit theaterwissenschaftlicher, mit Schauspieler- und Regieausbildung geleitet werden.

-
- 1) Bruckner, F./Richard, J./Ritter, H.M., Die gemeinsame Vorphase des Modellversuchsprogramms "Künstler und Schüler", Berichte über Konzeption, Planung, Durchführung und Ergebnis eines vom 22. November 1976 bis zum 31. Januar 1977 dauernden Kompaktseminars für 35 Künstler in der Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1978, S. VI
 - 2) ebd., S. V
 - 3) Vgl. auch: Modellversuch "Künstler und Schüler", Zwischenbilanz in zehn Berichten, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1978 und:
Modellversuch "Künstler und Schüler", Nachtrag: Projekt Werkstatttheater Köln, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1978

Teil III : Derzeitiger Stand der Erziehung zum Theater
an bayerischen Hauptschulen und ausbaufähige
Ansätze einer Erziehung zur Zuschaukunst

III. 1. Eine Umfrage bei den Staatlichen Schulämtern
in Bayern

III. 1. A. Allgemeine Hinweise

Bisher habe ich versucht, die Erziehung zum Theater als eine Erziehung zur Zuschaukunst theoretisch zu begründen und ihre Inhalte darzulegen, sowie entwicklungspsychologische und bildungspolitische Probleme der intratheatralen Kommunikation gerade mit Hauptschülern aufzuweisen. Nun soll ermittelt werden, ob und wie gegenwärtig in der Schulwirklichkeit der Hauptschule eine Erziehung zum Theater praktiziert wird bzw. ob es ausbaufähige Ansätze einer solchen Erziehung gibt.

Die heutige "Schulwirklichkeit" der bayerischen Hauptschule wird von geographischen, ökonomischen, kulturhistorischen und politischen Faktoren beeinflusst, sie ist unterschiedlich von Land zu Stadt; nicht zuletzt sind es die menschlichen und pädagogischen Qualitäten der einzelnen Lehrer, die sie auf je verschiedene Weise mitbestimmen. Vom "Sollzustand" der schulischen Verhältnisse, der unter anderem durch Verfügungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, durch die Lehrpläne, durch die Genehmigung bestimmter Lehrbücher zu bestimmen wäre, ist der "Istzustand" zu unterscheiden, der empirisch am besten über Unterrichtsbeobachtungen, über Feldstudien und Einzelbefragungen zugänglich wird.

Eine entsprechende Repräsentativ-Erhebung anzustellen, hätte Mittel erfordert, die mir nicht zur Verfügung standen, abgesehen davon, daß sie einer Genehmigung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus bedurft hätte. - Diese wurde mir erteilt für eine Umfrage bei den Staatlichen Schulämtern in Bayern mit der Auflage, die im Kultusministerium "wohlbekannte Arbeitsbelastung" der Schulräte von vornherein zu berücksichtigen. (1)

Die Umfrage an die Staatlichen Schulämter bzw. die Schulräte zu richten, und nicht an die einzelnen Schulen bzw. deren Leiter, erschien einfacher und dennoch erfolgversprechend, weil die Staatlichen Schulämter als die Schulaufsichtsbehörde über die "kulturellen" Aktivitäten (lehrplan- und außerlehrplanmäßiger Art) der einzelnen Schulen ihres Zuständigkeitsbereiches im wesentlichen unterrichtet sind und den Schulen bzw. Schulleitern ihrerseits Anregungen und Weisungen (2) geben. Außerdem untersteht die Seminarausbildung der Lehramtsanwärter der Schulaufsicht. - So bedeutete die Erlaubnis zu einer Befragung zur Praxis einer Erziehung zum Theater bzw. nach Ansätzen einer solchen Erziehung für die Abfassung vorliegender Arbeit eine entscheidende Hilfe: mir wurde ermöglicht, wertvolle Auskünfte über dieses Teilgebiet der gesamten schulischen Erziehung zu erlangen und über besondere Aktivitäten, die sie (mit)bewirken, informiert zu werden.

1) Gespräch im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit Regierungsdirektor Selzle am 25. Oktober 1976.

Vgl. auch: Schreiben an die Schulämter vom 28. Oktober 1976.

2) Vgl. die Bestimmungen der "Allgemeinen Schulordnung", auf die im folgenden noch Bezug genommen wird.

"Grundsätzlich geht es mir darum", erläuterte ich meine Bitte um die Beantwortung von zehn Fragen (auf die im Folgenden eingegangen wird), "zu untersuchen, ob Grund- und Hauptschüler in ihrer Schulzeit die Möglichkeit bekommen, eine lebendige Beziehung zum Theater zu entwickeln, also eine 'Zuschaukunst' zu 'erlernen', so daß sie auch später als Erwachsene ein Interesse am Theater haben". (1)

Schulrechtliche Grundlage aller Auskünfte, die ich erhielt, war die bayerische Schulordnung (2). Es galten folgende Bestimmungen der "Allgemeinen Schulordnung" vom 2. Oktober 1973 (ASchO) und der "Verordnung über ergänzende Bestimmungen zur Allgemeinen Schulordnung für die Volksschulen in Bayern" (EBASchVo) vom 18. September 1974, auf die hier besonders hingewiesen werden soll:

"§ 43 (1) Der Schulleiter erfüllt die ihm durch Gesetz, durch die Schulordnungen sowie durch Weisungen der Schulaufsichtsbehörden übertragenen Aufgaben... ,

-§ 84 (1) Veranstaltungen (z.B. Vorträge, Lichtbild- und Filmvorführungen, Theateraufführungen) nicht zur Schule gehöriger Personen in der Schule während oder außerhalb der Unterrichtszeit bedürfen der Genehmigung des Schulleiters. Mit der Genehmigung ist die betreffende Veranstaltung zur verbindlichen oder nicht verbindlichen schulischen Veranstaltung zu erklären (§ 16, Abs.1). In Zweifelsfällen holt der Schulleiter vor

1) Anfrage der Verfasserin an alle Staatlichen Schulämter Bayerns vom 28. Oktober 1976

Vgl. auch: Berger, Susanne, Das Interesse am Theater, a.a.O.

2) Seit 1982/ 83 geändert durch die neue Schulordnung der Volksschule : Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) und Volksschulordnung (VSO)

Erteilung der Genehmigung die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde ein. Diese kann eine Veranstaltung auch von sich aus als schulische Veranstaltung untersagen." (1)

"§ 84 (2) Absatz 1 gilt für den klassenweise oder auf andere Weise von der Schule durchgeführten Besuch solcher Veranstaltungen außerhalb der Schulanlage entsprechend.

(3) Die Genehmigung darf nur erteilt werden, wenn der Veranstaltung eine unterrichtliche oder erziehliche Bedeutung zukommt. Die Genehmigung ist rechtzeitig zu beantragen. Veranstaltungen vorwiegend unterhaltender Art dürfen innerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts nicht zugelassen werden.

-§ 16 (1) Die Schüler sind verpflichtet, pünktlich und regelmäßig am Unterricht und allen sonstigen Veranstaltungen der Schule, deren Besuch als verbindlich erklärt wird, teilzunehmen. Veranstaltungen außerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts dürfen nur dann zu verbindlichen schulischen Veranstaltungen erklärt werden, wenn die damit verbundenen Auslagen allen Schülern und ihren Erziehungsberechtigten zumutbar sind.

- 16. 1.1. Die Entscheidung, ob eine sonstige Veranstaltung außerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts als verbindlich erklärt wird, trifft der Klassenleiter, bei klassenübergreifenden Veranstaltungen der Schulleiter und bei schulübergreifenden Veranstaltungen das Staatliche Schulamt." (2)

-
- 1) Ein Beispiel dafür: Die Verfügung des Staatlichen Schulamts München, den klassenweisen Besuch des Stückes "Stifte mit Köpfen" von Werner Geifrig im Theater der Jugend, München, zu untersagen. (1973)
 - 2) Allgemeine Schulordnung, Vollständige Ausgabe mit den ergänzenden Bestimmungen für die Volksschulen, 3. Aufl., München 1975

Bedeutsam für unser Thema ist jener Passus, nach dem "Veranstaltungen vorwiegend unterhaltender Art" innerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts nicht zugelassen werden dürfen, und eine Genehmigung auch für den Besuch von Theateraufführungen außerhalb der Schulanlage und außerhalb der Unterrichtszeit nur erteilt wird, "wenn der Veranstaltung eine unterrichtliche oder erziehliche Bedeutung zukommt". (1) Er erhellt unmittelbar das zentrale Problem einer Erziehung zum Theater an allgemeinbildenden, besonders aber an Hauptschulen: Lehrer und Kulturpolitiker müssen sich selbst erst darüber klar werden, daß das "Erlernen" der intratheatralen Kommunikation und die Teilnahme an der Produktion Aufführung selbst "erziehliche Bedeutung" haben und daß das Sehen von "vorwiegender Unterhaltung" durchaus von pädagogischer Relevanz sein kann.

Daß nicht nur Bildungspolitiker, sondern auch die meisten Pädagogen diese entscheidende Erkenntnis bisher nicht gewonnen haben bzw. nicht operationalisieren konnten, verdeutlicht beispielhaft die Antwort eines Oberschulrats auf die Umfrage:

"Die Basis für Unterricht und Erziehung an der Volksschule ist der curriculare Lehrplan, der nach vier Kategorien ausgerichtet ist: Lernziel, Lerninhalt, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrolle. Die Findung von Lernzielen orientiert sich an den Curriculum-Determinanten: Gesellschaft - Schüler - Stoff... Im Sinne des Curriculums kann Erziehung zum Theater nicht als Zielsetzung angesehen werden, sondern als ein Medium zur Erreichung von Lernzielen. Die Formulierung muß daher heißen: Erziehung durch Theater. Was der Schüler dabei

1) Die neue Schulordnung der Volksschule hat letztere Bestimmung beinahe wörtlich übernommen, vgl. § 66 BayEUG .

lernen soll, richtet sich nach den Lernzielbeschreibungen (z.B. der Schüler soll die Strukturform des Dialogs kennenlernen)." (1)

Die den amtlichen Bestimmungen nach korrekte Erklärung bestätigt auch, was historisch gewachsen ist: vom Schuldrama des Humanismus bis zu Brechts schulmeisterlicher Lehrstücktheorie und -praxis, von den "Dramoletts" der Aufklärungszeit bis zu den heutigen Rollenspielen einer "Interaktionspädagogik", die "den Spielraum Theater benutzt" (2), führt ein Bogen pädagogischen Denkens.

Die Schulmeister, zu denen die Verfasserin hier Brecht ungeeignet zählt (waren doch seine Lehrstücke für Schüler gedacht), betrachteten das Theater als verfügbares Instrument, mit dem sich bestimmte Zwecke erreichen ließen, nicht aber als eigenen Bereich menschlicher Seinsweise und Kommunikation, zu dem zu erziehen relevant erschienen wäre. Theater selbst als Lernziel - so weit ging man nicht.

- Erstaunlich groß war die Reaktion auf meine Umfrage vom 28. Oktober 1976. Von den 96 Staatlichen Schulämtern in Bayern (in den Großstädten, den kreisfreien Städten und den Landkreisen) erreichten mich 53 Antwortschreiben, die detaillierte oder zusammenfassende Antworten auf die zehn Fragen enthielten, die auswertbar waren. Diese Rücklaufquote von rund 55 Prozent ist m.E. auch ein Zeichen dafür, daß die "musische Bildung" (denn in diesen Zusammenhang wurde Er-

-
- 1) Oberschulrat Kraus, Staatliches Schulamt Neustadt a.d. Aisch, 17. Dezember 1976
 - 2) Nickel, Hans Wolfgang, Theaterrolle, Rollentheorie, Interaktionspädagogik, in: Kindertheater und Interaktionspädagogik, hrsg. von Marion Klewitz und Hans Wolfgang Nickel, Stuttgart 1972, S.72

ziehung zum Theater oft gebracht) als wichtiges Thema innerhalb der permanent zu führenden Diskussion um die schulischen Lerninhalte angesehen wird. Elf Schulräte nahmen so interessierten Anteil, daß sie Erhebungen an den Volksschulen ihres Schulamtsbezirks durchführten. (1)

Häufig erhofften Schulräte oder Lehrer eine Aufwertung des musischen Bereichs oder drückten ihr Bedauern darüber aus, daß "im Zusammenhang mit dem zunehmendem Leistungsdruck in der Schule und der bedauerlichen Überbewertung des Intellekts und der meßbaren, prüfbaren Leistung" die "Pflege des Schulspiels" zurückgegangen sei. (2)

"Seitdem man unter schulischer Leistung vorwiegend Leistungen auf intellektuellem Gebiet versteht, die meß- und nachweisbar sein müssen, ist der gesamte Bereich des Musischen ins Hintertreffen geraten - trotz aller Beteuerungen und Beschwörungen von seiten des KM. Ganz allgemein kann gesagt werden, daß man nicht etwa musenfeindlich wäre, aber daß musisches Tun eben nicht sehr opportun ist..." (3)

-Im folgenden sollen die zehn Fragen der Umfrage jeweils einzeln genannt und ihre statistisch ausgewertete Beantwortung mit einzelnen Beispielen aufgeführt werden. Eine Tabelle mit dem Ergebnis der Befragung folgt dem Textteil, bevor dann ein Resümee gegeben wird und exemplarische Aktivitäten zur Erziehung zum Theater in Bayern besonders aufgeführt werden.

-
- 1) Sämtliches mir zugegangenes Material übergebe ich dem Institut für Theaterwissenschaft der Universität München.
 - 2) Stadtschulrat Konrad Kilchert, Staatliches Schulamt der Stadt Bayreuth, 24. Januar 1977
 - 3) Schulamtsdirektor Böhm, Staatliches Schulamt im Landkreis Miltenberg, 21. Februar 1977

III. 1. B. Die einzelnen Fragen:

" 1. Sind Ihnen aus Ihrem Zuständigkeitsbereich Initiativen bekannt, die auf eine Erziehung zum Theater hinzielen? "

In 35 von 53 Schulamtsbezirken wußte man von Initiativen, die einer Erziehung zum Theater dienten und stellte sie teilweise auch vor, z.B. als klassenweisen Besuch von Theateraufführungen, als Schultheater-Bemühungen etc. Eine Antwort, die verdient, besonders herausgestellt zu werden, bekam die Fragestellerin von Oberschulrat Hans Loy vom Staatlichen Schulamt in der Stadt Augsburg. Er schrieb:

"Auf meine Initiative existiert seit dem Schuljahr 1975/76 ein Arbeitskreis Schule-Theater, der monatlich einmal tagt und mit führenden Leuten des hiesigen Theaters Kontakte pflegt." (1)

12 von 53 Schulamtsvertretern verneinten das Vorhandensein von Initiativen, das entspricht 26 Prozent. In 6 Schulamtsbezirken (entsprechend 11 Prozent) äußerte man sich zu dieser Frage nicht bzw. man wußte nicht, ob evtl. Initiativen bestünden.

" 2. Wissen Sie von Bemühungen einer Erziehung durch 'Theater' (Rollenspiel) ? Gegebenenfalls: an welchen Schulen? "

In 31 Schulamtsbezirken, also bei 59 Prozent, waren Rollenspiele als Erziehungs-Mittel üblich. Häufig war von der deutlichen Aufwertung des Rollenspiels in letzter Zeit als "Me-

1) Oberschulrat Hans Loy, Staatliches Schulamt in der Stadt Augsburg, 19. November 1976

thode sprachlichen und sozialen Lernens" (1) im Deutschunterricht, aber auch in Fächern wie Sozialkunde oder Englisch die Rede. Öfter wurde mitgeteilt, es werde im Sinne der Abwechslung von Arbeitsformen bzw. zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes sowie zur Schulung in "mündlicher Sprachpflege" in verschiedenen Unterrichtsfächern berücksichtigt. Besonders von jungen Lehrern werde es häufig eingesetzt. Rollenspiele als Übungen im freien Sprechen in vorgegebener Situation oder Rollenspiele im Anschluß an Lesestücke wurden dabei öfter genannt als solche, bei denen auch die Situation(en) erfunden wird (werden), zum Beispiel bei Planspielen.

6 von 53 Schulämtern verneinten die Frage, das entspricht einem Prozentsatz von 11 Prozent. (Möglicherweise war die Fragestellung mißverständlich, so daß dieses Ergebnis zustande kam). Von 16 Schulamtssprengeln schließlich, das entspricht 30 Prozent, blieb eine Antwort für diese Frage aus bzw. war dem Auskunftgebenden nichts bekannt.

" 3. Gibt es Schulen mit Theaterspielgruppen? Wenn ja, wäre ich für Namen und Anschriften der Spielleiter dankbar, damit ich mich mit ihnen in Verbindung setzen kann."

Diese Frage wurde in 33 von 53 Fällen positiv beantwortet. In 62 Prozent der Schulamtsbezirke, die überhaupt antworteten, gibt es also mit Sicherheit einzelne Schulen, an denen Theaterspielgruppen bestehen. Diese verhältnismäßig hohe Signifikanz sollte nicht zu der Annahme verleiten, daß es etwa auch 62 Prozent aller Schulen wären, an denen Theatergruppen existieren. Ein Irrtum wäre es auch, anzunehmen, daß diese Gruppen etwa permanent Erziehung zum Theater leisteten; kom-

1) Vgl. Kochan, Barbara (Hrsg.), Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens, Kronberg Ts. 1976

men sie doch oftmals nur zu bestimmten Zeiten zusammen, z.B. in der Weihnachtszeit, vor dem Fasching, zum Schuljahresende. Permanent (oft auch klassenübergreifend in Form einer Arbeitsgemeinschaft) arbeitende Gruppen finden sich nur dort, wo besonders engagierte Lehrer ihre Freizeit dafür opfern. Öfter wurde in den Antworten bedauert, daß keine Lehrerstunden für das Theaterspielen zur Verfügung stünden. (1)

Mehrfach war von der besonderen Spielfreude der Kinder die Rede, und in vielen Zuschriften kam zum Ausdruck, daß die Schüler zwar sehr gern Theater spielen würden, daß sich aber nicht genügend Lehrer finden, die aus purem Idealismus "Neigungskurse" leiten würden. Eine Besonderheit: an der Volksschule Oberammergau existieren gleich drei Theatergruppen.

Von außerordentlichen Erfolgen berichtete ein Lehrer von der Hauptschule Stockstadt/Main:

"Seit 12 Jahren spielen wir selbst Theater an der Schule. Die Voraussetzungen dafür (technische Einrichtungen, Fundus, Finanzen) mußten wir selbst schaffen, erhielten aber hier und da einen Zuschuß der Gemeinde, unter anderem eine Beleuchtungsanlage für 10.000 Mark. Es würde zu weit führen, alles aufzuzählen, was wir gespielt haben, ein Zeitungsausschnitt über die letzte Aufführung im Juli 76 mag als Beispiel dienen. Text und Musik schreiben wir ausnahmslos selbst (mit einigen Anleihen), der Leistungsfähigkeit unserer Protagonisten angepaßt. "Babylon" war bisher das Stück mit dem geringsten Niveau, aber der größte Erfolg, 3 Aufführungen, je

-
- 1) Der inzwischen vollständig neu eingeführte curriculare Lehrplan sieht "Schulspiel" als Fach des Wahlbereichs in den Jahrgangsstufen 8 und 9 vor, also auch Lehrerstunden. Dazu mehr in Kap. III, 2.

600 Zuschauer, der finanzielle Aufwand von 1.700 Mark wurde voll gedeckt... (1)

Mit ehemaligen theaterbesessenen Schülern haben wir vor 2 Jahren eine Marionettenbühne gegründet. Es ist eine reise-fähige Bühne auf Privatbasis (schulisch kommt man hier über werkgerechtes Herumbasteln nicht hinaus). Die Spieler rekrutieren sich fast ausnahmslos aus ehemaligen oder gegenwärtigen Hauptschülern, die kontinuierlich nachwachsen und die Ausfälle durch Heirat, Bundeswehr usw. ersetzen. Das Theater ist eigentlich aus dem Ärger darüber entstanden, daß Schulaufführungen so eine furchtbare Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit haben. Im Puppentheater kann eine Aufführung über längere Zeit hinweg immer wieder reproduziert werden, zwar ist das Theater nur im kleinen Maßstab, aber man kann doch eine gewisse Perfektion erreichen..." (2)

Die Negativbilanz zur Frage 3 : Von 53 Schulämtern haben 15 keine Schule mit einer Theatergruppe im Schulamtsbereich, das entspricht 28 Prozent. In 5 Schulamtsbezirken ist nichts über Theatergruppen bekannt bzw. man hat die dritte Frage nicht beantwortet, (10 Prozent).

Ein deutliches Ergebnis der Befragung: Eine besondere Schwierig-

-
- 1) "Das Stück mit dem Titel "Babylon" ist mehr als eine gelungene Schüleraufführung, es ist eine Bestätigung dafür, daß die Schule mehr sein kann als eine reine Lernfabrik", heißt es im beigefügten Zeitungsausschnitt.
 - 2) Weber, Bernd, Hauptschule Stockstadt/Main. Sein Bericht - ergänzt durch den erwähnten Zeitungsausschnitt (eine ausführliche Kritik mit Foto) und einen Prospekt über das Marionettentheater "Das Puppenschiff" mit einem Programm - entstand im Auftrag von Schulrat Stock, Staatliches Schulamt im Landkreis Aschaffenburg, 23. Dezember 1976

rigkeit, Theatergruppen zu bilden, also auch zu unterrichtsfreien Zeiten zu proben, entsteht an Schulen, deren Schüler zum großen Teil Fahrschüler sind, also auf dem Lande. Komplizierte Stundenpläne und Schulbusfahrpläne verhindern ein kontinuierliches Arbeiten.

" 4. Handelt es sich bei diesen Spielgruppen um einzelne Klassen oder kommen die beteiligten Schüler aus verschiedenen Jahrgängen? "

Die Beantwortung der Frage und ihre Auswertung ergab, daß beide Formen der Spielgruppenbildung in gleicher Stärke vorkommen. Von den 33 von 53 Schulamtsbezirken, in denen Theatergruppen existierten, gab es 6, die von solchen Gruppen wußten, die sich innerhalb einer Schulklasse bilden, also 18 Prozent. Ebenfalls 6 berichteten von klassenübergreifenden Gruppen (18 Prozent). 12 Schulämter, entsprechend 37 Prozent, meldeten, daß beide Formen an ihren Schulen vorkämen und 9 Schulämter schließlich, also 27 Prozent gingen auf die Beantwortung dieser Frage nicht ein bzw. war ihnen die Antwort unbekannt. - Häufig wurde erwähnt, daß sich in den 9. Klassen, also den Abschlußklassen, Spielgruppen bilden, die dann bei der Schulabschlußfeier mit einer Einstudierung auftreten.

" 5. Wissen Sie von öffentlichen Aufführungen solcher Gruppen in der letzten Zeit (ca. 2 Jahre) ? "

In 30 von 33 Fällen, das entspricht 91 Prozent, wurde bestätigt, daß Gruppen auch öffentliche Aufführungen zustande bringen. Kein einziges Schulamt berichtete, daß Spielgruppen nicht öffentlich auftraten, wenn es sie gab (0 Prozent). Lediglich 3 Schulämtern war von öffentlichen Auftritten der

Spielgruppen nichts bekannt, das entspricht 9 Prozent. Die "Öffentlichkeit" der Veranstaltung wurde zumeist so aufgefaßt - und so hatte ich es mir auch vorgestellt - daß auch auf schulische Veranstaltungen mit Öffentlichkeitscharakter wie Schulentlaßfeiern, Weihnachtsfeiern mit eingeladenen Eltern, Einweihungsfeiern, Faschingsfeiern mit Gästen etc. verwiesen wurde. Erstaunt hat mich, daß auch verhältnismäßig oft Aufführungen in Altenheimen etc. angegeben wurden. Heimatvereine, Volkstumsgruppen, das Volksbildungswerk wie auch die Kirchen wurden ebenfalls öfter als Veranstalter oder Beteiligte bei öffentlichen Aufführungen genannt. Gelegentlich wurde erwähnt, daß Berichterstattung oder Kritik durch die örtliche Presse erfolgte. (1)

Aus den mir zugegangenen Informationen ist zusammenfassend zu entnehmen, daß es für Schultheatergruppen nicht schwierig ist, Zuschauer zu finden. Alte Leute, Behinderte, Kranke, vor allem aber die Eltern und Verwandten der Schüler geben allemal einen Stamm von Zuschauern, mit dem es sich "lohnt", Theater zu spielen. Abgesehen davon, daß hier praktische Sozialarbeit geleistet werden kann, ist die Erfahrung, vor und mit Publikum zu spielen für die agierenden Kinder bzw. Jugendlichen künstlerisch wichtig. Soziale und ästhetische Qualitäten der Erziehung zum Theater kommen so zur Wirkung.

Aus der Tatsache, daß die Aufführungen an manchen Orten von der Presse wahrgenommen werden, läßt sich folgern, daß eine Aufgeschlossenheit dafür besteht, schulische Aktivitäten

-
- 1) Die hierbei möglicherweise entstehende extratheatrale Kommunikation zwischen den Spielern und dem Publikum kann Positives für weitere künstlerische Produktionen bewirken. (Steigerung des künstlerischen Leistungswillens hier, gesteigertes Interesse, evtl. Mäzenatentum da etc.)

kultureller Art zu unterstützen, die m.E. auch erweitert werden könnte. Daß kulturelle Impulse - auch für die Gesamtbevölkerung - von den Schulen ausgehen, wie es in Ländern wie Schweden, Finnland, den USA durchaus üblich ist, dafür wäre die Bereitschaft in Bayern, besonders in solchen Gebieten, die von anderer Seite her weniger Angebote bekommen, sicherlich vorhanden.

" 6. Sind Ihnen Lehrkräfte bekannt, die (in den letzten zwei Jahren) mit ihren Klassen oder mit Schülergruppen eine Theateraufführung besucht haben? "

Diese für die Erziehung zum Theater so wichtige Frage wurde zu 84 Prozent positiv beantwortet. 45 von 53 Schulamtsvertretern berichteten, daß in ihrem Schulamtsbereich Theaterbesuche stattfanden. Lediglich 4 Schulämter verneinten die Frage und von 4 Schulämtern wurde sie nicht beantwortet, das entspricht jeweils 8 Prozent. Die verhältnismäßig positive Beantwortung der Frage insgesamt besagt nicht, daß die bayerischen Schüler oft genug an Theateraufführungen teilnehmen, denn zumeist handelt es sich ja nur um einzelne Klassen bzw. Gruppen, die einmal pro Jahr (und seltener) in den Genuß des Zuschauens kommen.

Im allgemeinen war festzustellen, daß dort, wo Stadttheater bzw. ortsansässige Theater Aktivitäten hinsichtlich der Zielgruppe "Grund- und Hauptschüler" entwickeln, auch Theaterbesuche durch dieses Publikum stattfinden. Auffallend häufig wurde das Stadttheater Hof in diesem Zusammenhang genannt - an anderer Stelle wurde auch auf die dortige Zusammenarbeit von Lehrern und Theatermachern hingewiesen; der Besuch von Dramaturgen in Schulen wurde erwähnt. Auch in Augsburg und im Landkreis Augsburg ist der verhältnismäßig häufige Theaterbesuch vieler Klassen sicher u.a. auf die Kontakte zwischen

den Schulen (besonders auch Hauptschulen) und dem Stadttheater zurückzuführen. (1)

Teilweise wurden einzelne Zahlen genannt. So haben z.B. von den 25 Grund- und Hauptschulen des Schulamtsbereichs Erlangen-Höchstadt 18 mit Klassen oder Schülergruppen in den letzten zwei Jahren Theateraufführungen besucht. (2) Oder etwa 40 Prozent aller Klassen im Bereich des Schulamts für den Landkreis Bamberg beteiligten sich an den "Theaterveranstaltungen des E.T.A.Hoffmann-Theaters in Bamberg. (3)

Im Landkreis Neustadt a.d.Aisch-Bad Windsheim "sind die Städte Nürnberg und Fürth kulturelle Bezugsorte für Theater und Konzerte. Die Verwaltung der Nürnberger Bühnen plant und organisiert Theaterfahrten für Schulklassen aller Jahrgangsstufen. ... Innerhalb der Schulzeit von etwa acht Jahren war ein Schüler etwa viermal mit seiner Schulklasse im Theater." (4)

Großstädte mit den relativ höheren Theaterangeboten an Kinder und Jugendliche weisen auch im Schulbereich mehr Theaterbesuche von Schülern auf als ländliche, theaterferne Gebiete. Von Grund- und Hauptschulen kleinerer, abgelegenerer Orte besucht man die nächstliegenden Theater mit entsprechenden Angeboten oftmals nicht, oder, wie z.B. aus dem Landkreis Unterallgäu berichtet wurde, doch nur vereinzelt "wegen der weiten

1) Vgl. dazu Kap.III. 1. C.

2) Schulrat W. Salomon, Staatliches Schulamt im Landkreis Erlangen-Höchstadt, 30. Dezember 1976

3) Schulrat Freisinger, Staatliches Schulamt im Landkreis Bamberg, 9. November 1976

4) Oberschulrat Kraus, Staatliches Schulamt im Landkreis Neustadt a.d.Aisch-Bad Windsheim, 17. Dezember 1976

Anreisewege und der damit verbundenen verhältnismäßig hohen Kosten". (1)

Im Landkreis Straubing-Bogen z.B. wurden "in den letzten zwei Jahren... keine Theateraufführungen besucht". (2) Im Landkreis Miesbach, wo "ganz wenige Schulen (pro Schuljahr höchstens 1-2) ... mit zumeist Schülern der 9. Jahrgangsstufe ein Theater" besuchen, "scheitert" eine Erziehung zum Theater "an der ungünstigen Lage zur Stadt München und vor allem wegen der weiten Schulwege der Kinder... Wenn eine Klasse spät-abens vom Theater nach Hause kommt, müssen Busse eingesetzt werden, um die Kinder in die verschiedenen Heimattorte zu bringen. Das erschwert jede Organisation." (3)

Auch Beispiele umgekehrter Art sind genannt worden. Die Grund- und Hauptschule Neunkirchen am Brand aus dem Schulamtsbezirk Forchheim verwies z.B. ausdrücklich auf die "ungünstige Lage" des Ortes, "nach Nürnberg 25 Kilometer, nach Erlangen 12 Kilometer". (4)

Für Grundschüler nannte man öfter Besuche von Puppentheater-vorstellungen (auch nichtprofessioneller Spieler), während man mit Hauptschülern Jugendstücke, klassische und moderne Stücke aus den jeweiligen Spielplänen, aber auch Opern und

-
- 1) Volksschule Kirchheim i.Schw. in der Übersicht von:
Schulamtsdirektor Mick, Staatliches Schulamt im Landkreis Unterallgäu, 1. Dezember 1976
 - 2) Oberschulrat Lehner, Staatliches Schulamt im Landkreis Straubing-Bogen, 11. Januar 1977
 - 3) Oberschulrat Sellmann, Staatliches Schulamt im Landkreis Miesbach, 2. November 1976
 - 4) Volksschule Neunkirchen am Brand (Grund-und Hauptschule),
Konrektor Georg Schuster, 23. November 1976, Schulamtsbe-
zirk Forchheim.

Operetten in verschiedenen Häusern besuchte. (Zu den Aktivitäten der verschiedenen Theater in Bayern mehr unter Frage 10.)

Ganz besonderer Frequentation durch Schüler mit ihren Lehrern erfreuen sich den Berichten nach die "Luisenburg-Festspiele" bei Wunsiedel und andere Freilicht- bzw. Naturbühnen (Naturbühne Trebgast, Bergwaldtheater Weißenburg, Kreuzgangspiele Feuchtwangen, "Rotes Tor" Augsburg etc.). Aus der verhältnismäßig häufigen Nennung von Theaterbesuchen dieser Art ist zu folgern, daß viele Lehrer einen der offiziellen "Wandertage" zum Theaterbesuch nutzen.

Beim Besuch von Aufführungen, die von verschiedenen Theatern vor allem in der Vorweihnachtszeit angeboten werden, sind die Lehrer bemüht, die gemeinsame Fahrt (zumeist mit dem Bus) zu einem "Gemeinschaftserlebnis" werden zu lassen. "Der Theaterbesuch wird vielfach mit einem Kennenlernen des weihnachtlichen Städtebildes (z.B. Christkindlsmarkt) verbunden", teilte man aus dem Landkreis Neustadt a.d.Aisch mit. (1)

Als problematisch wurde in manchen Fällen das Beschaffen von Theaterkarten bezeichnet. Aus der Hauptschule Penzberg im Schulamtsbereich Weilheim-Schongau berichtete eine Lehrerin, daß in den letzten Jahren die Schwierigkeiten, Schülerkarten in großer Zahl (etwa für 100 Schüler der 9. Klassen) z.B. beim Gärtnerplatztheater, München, zu bekommen "unzumutbar groß" wurden. (2)

Ein Seitenhieb außer Landes kam aus dem Landkreis Aschaff-

1) Oberschulrat Kraus, Staatliches Schulamt im Landkreis Neustadt a.d.Aisch-Bad Windsheim, 17. Dezember 1976

2) Schroth, H., Hauptschule Penzberg in der Erhebung des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Weilheim-Schongau, Schulrat Emmerz, 19. November 1976

burg: "In Frankfurt und Darmstadt haben wir etwas Schwierigkeiten mit der Kartenbeschaffung, da... die Theaterleitungen, wie uns versichert wurde, geschockt sind durch das undisziplinierte Benehmen hessischer Schulklassen, deren Lehrer Operngläser austeilen und die Schüler mit Kaugummi bedienen, anstatt für Ruhe während der Aufführung zu sorgen." (1)

Vereinzelt wurde darauf hingewiesen, daß die Eltern der Schüler nicht ohne weiteres bereit sind, die Kosten der Theaterbesuche bzw. Theaterfahrten zu tragen, ja, daß sie "Erziehung zum Theater" für höchst überflüssig halten. Ein Lehrer berichtete:

"Unsere Hauptschüler kommen zu 96 Prozent aus dem Arbeitermilieu und Theater ist für sie eine total unbekannte Welt... Die Ablehnung des Begriffs "Theater" überhaupt in diesen Schichten kommt noch hinzu, sie führt oft zu Schwierigkeiten mit den Eltern ("Was wollt ihr? Ins Theater fahren? Ja, warum?", "Ich war noch nie im Theater, dann braucht meine Tochter auch nicht hin", "Theaterkram, Firlefanz, ich glaub' ihr spinnt", "Rechnen müßt ihr lernen, nicht einen solchen Schmarren!") Es braucht oft eine subtile und langwierige Vorbereitung, um manche Menschen, die man unbedingt dabei haben will, weil man glaubt, daß das ihnen etwas gibt, rein äußerlich ins Theater zu bringen." (2)

Ein Beispiel dafür, daß auch Eltern von Grundschulern wenig Interesse zeigen, wenn es um geplante Theaterbesuche ihrer Kinder geht, wurde von der Volksschule Illertissen aus dem

1) Weber, Bernd, Hauptschule Stockstadt/Main. Bericht in der Antwort des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Aschaffenburg durch Schulrat Stock, 23. Dezember 1976. (Vgl. auch Frage 3)

2) ders., ebd.

Schulamtsbereich Neu-Ulm berichtet:

"In diesem Schuljahr wurde von der Schulleitung durch Umlauf den Klassenlehrern Nachricht gegeben, daß diejenigen Schüler, die das Theater in Ulm besuchen wollen, (Programm in der Zeitung), eine Stunde früher schulfrei bekommen. Leider haben sich dieses Jahr nur sehr wenige Anmeldungen ergeben, sodaß die Fahrt nicht stattfinden konnte." (1)

Für Lehrer, aber auch für die Schauspieler auf der Bühne ist das Benehmen der Schüler im Theater zuweilen ein echtes Problem. Den Erfahrungen der Verfasserin nach stören Schüler den Prozeß der Aufführung dann, (z.B. durch laut geführte Privatgespräche, durch Werfen von Papierkügelchen etc.) wenn intratheatrale Kommunikation überhaupt nicht zustande gekommen ist, vorrangig bei falscher Stückauswahl.

Im folgenden soll ein Lehrer zum Problem von Disziplinschwierigkeiten zitiert werden:

"Neulich wurde eine Aufführung von "Kabale und Liebe" in Wiesbaden von zahlreich anwesenden Schulklassen zu einem Lustspiel umfunktioniert. Da reduziert sich das Theatererlebnis natürlich in erheblichem Maß... Bei etwa 10 Prozent der Hauptschüler lohnt sich die Mühe von vorneherein nicht, da die geistige Kapazität wirklich nicht ausreicht. Diese müssen (und das klingt jetzt altmodisch und antisozialistisch) diszipliniert werden, damit sie für die anderen 90 Prozent das mögliche Erlebnis nicht von vorneherein kaputt machen. Sie sind halt für weniger komplizierte Erlebnisse empfänglich, und das An-

-
- 1) Leitung der Volksschule Illertissen (Grundschule) am 20. Dezember 1976 im Schreiben von:
Schulamtsdirektor Wiedenmann, Staatliches Schulamt im Landkreis Neu-Ulm, 10. Januar 1977

gebot für sie ist breit genug... Mit der Organisation der Karten und der Fahrtmöglichkeit ist es nicht getan. Es mag wieder unmodern klingen, aber woher sollte ein Hauptschüler auch nur eine leise Ahnung haben, wie man sich im Theater aufführt oder bewegt? Wir sind auch erst durch Erfahrung klug geworden. Vor allem für den ersten Besuch müssen wir also den Hauptschülern wenigstens einige Primitivregeln beibringen. Daß man im Theater nicht schreit, daß man nicht johlend in jugendlichem Bewegungsdrang die Treppen auf und abrennt, daß man in den Pausen auf die Toilette geht und nicht während der Akte usw., das sind für Hauptschüler noch längst keine Selbstverständlichkeiten. Woher sollten sie auch wissen, daß es während der Akte im Zuschauerraum dunkel ist?" (1)

Ein anderes Beispiel von "Fehlverhalten" wurde der Verfasserin mündlich mitgeteilt. Die Schüler einer 9.Hauptschulklasse waren zum ersten Mal in den Münchner Kammerspielen:

"Sie hatten sich (fast ausnahmslos) "fein" angezogen, manche von ihnen waren extra beim Friseur gewesen. Anfangs bewegten sie sich im Theater gehemmt. Sie waren verwundert über die Anwesenheit "so vieler" junger Besucher. Sie hatten gemeint, ins Theater gingen nur ältere Menschen. Zum allgemeinen Erstaunen - auch zu meinem - holten die Schüler in der Pause Butterbrote und Coca-Cola-Flaschen aus ihren Taschen und machten im Foyer Brotzeit." (2)

-
- 1) Weber, Bernd, Hauptschule Stockstadt/Main. Bericht in der Antwort des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Aschaffenburg durch Schulrat Stock, 23. Dezember 1976.
 - 2) Urban, Christine, Hauptschule Gauting, Gespräch am 25. September 1976, angeregt von Schulrat Zitzelsberger, Staatliches Schulamt Starnberg.

Während hier offenbar naiv Erfahrungen vom "Schulwandertag" auf den "Ausflug ins Theater" übertragen worden waren, findet sich andererseits gerade auch bei Hauptschülern die Vorstellung vom Theater als dem musealen Prunkgebäude. Selbst hervorragende Aufführungen fänden, so berichtete man, nur wenig Anklang, wenn die "feierliche Atmosphäre" des Theaters fehle. (Weil beispielsweise wegen der Renovierung des Theaters in einem Kinosaal gespielt wurde: "Ich hab mir ein Theater viel schöner vorgestellt, so rot mit golden.") (1)

Zum Schluß der Frage 6 soll noch auf ein Beispiel hingewiesen werden, bei dem der Theaterbesuch in komplexe Lernvorgänge der Erziehung zum Theater eingebaut wurde: In der Hauptschule Weilheim i.Obb. hat man im Schuljahr 1976/77 in zwei 8.Klassen den "Brandner Kaspar" als Erzählung von Kobell (Lektüre und Interpretation), als Hörspiel von Kurt Wilhelm, als Film aus dem Jahre 1949 (gesendet am 2.November 1976 im Fernsehen) und als Theateraufführung im Münchner Cuvilliés-Theater kennengelernt. Schließlich haben die Schüler noch selbst die Szene eines Hörspiels dazu produziert. Im Blockverfahren wurde hier also an einem inhaltlich immer vertrauter werdenden Beispiel Medienkunde und Erziehung zum Theater betrieben. (2)

Wie man den Antworten auf die Umfrage entnehmen kann, gibt es in Bayern einzelne Lehrer mit sehr viel Engagement für die Erziehung zum Theater, für Theaterbesuche mit Schülern.

-
- 1) Weber, Bernd, Hauptschule Stockstadt/Main. Bericht in der Antwort des Staatlichen Schulamts im Landkreis Aschaffenburg durch Schulrat Stock, 23. Dezember 1976.
 - 2) Heinrich, H., Hauptschule Weilheim, in : Erhebung des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Weilheim-Schongau, Schulrat Emmerz, 19. November 1976

Insgesamt gesehen aber findet Erziehung zum Theater durch Teilnahme von Schülern und Lehrern an Aufführungen viel zu selten statt, als daß sie auf Dauer gesehen effektiv sein könnte. Beachtet man bei der Auswertung der Antworten, daß bei Theaterbesuchen oftmals nur Gruppen von Schülern (nämlich die interessierten) sich beteiligen, nicht aber ganze Klassen, und betrachtet man andererseits kritisch das Angebot der verschiedenen Theater (1), dann muß konstatiert werden, daß sich intratheatrale Kommunikation zwischen Darstellern (als bedeutungstragenden Figuren) und zuschauenden Hauptschülern (als bedeutungsmitschaffenden Produzenten) nur äußerst selten ereignet bzw. ereignen kann. Schüler der Hauptschule erfahren nur in Minderheiten die "Vereinigung in Spiel und Widerspiel" (Felsenstein) als Publikum im Theater. Bei der großen Mehrheit wird die potentielle Kreativität beim Zuschauen im Theater viel zu selten oder gar nicht herausgefordert und damit zu wenig gefördert.

" 7. Wurden im Rahmen der Arbeitslehre sogenannte Betriebs-erkundungen auch an Theatern durchgeführt? (Besichtigung von Bühnentechnik etc.) "

In 11 von 53 Schulamtsbereichen war die Antwort auf diese Frage positiv, also bei 21 Prozent. Dazu ist jedoch anzumerken, daß es zumeist nur Einzelfälle waren, die erwähnt wurden. Einzelne Klassen oder Gruppen hatten "hinter die Kulissen geschaut". So berichtete man z.B. von den Schulen der Stadt Fürth: "Eine Schülergruppe besichtigte die Bühnentechnik des Stadttheaters Fürth". (2) Oder : die "8. und 9.

1) Vgl. dazu Frage 10

2) Stadtschulrat Karl Hauptmann, Schul-, Kultur- und Sportreferat der Stadt Fürth, 4. Januar 1977

Klasse" einer Volksschule im Landkreis Wunsiedel besichtigte das Bayreuther Opernhaus. (1) Zwei Schulen aus dem Landkreis Unterallgäu berichteten von Theatererkundungen (2), beide wohl im Landestheater Schwaben in Memmingen, das auch von Memminger Schülern erkundet wurde. (3) In der Grund- und Hauptschule Oberammergau besuchte man das Passionstheater (4), zu dem auch Schüler einer Volksschule aus dem Landkreis Kronach "anlässlich eines Schulausflugs" kamen. (5) Besuche im Stadttheater Regensburg (6) und im Südostbayerischen Städtetheater (7) wurden erwähnt.

Eine herausragende Rolle spielte bei der Beantwortung dieser Frage das Staatliche Schulamt in der Stadt Augsburg. Der

-
- 1) Leitung der Volksschule Tröstau-Nagel, im Schreiben von Oberschulrat Heegen, Staatliches Schulamt im Landkreis Wunsiedel, 9. Dezember 1976
 - 2) Volksschule Grönenbach und Volksschule Legau, im Schreiben von Schulamtsdirektor Mick vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Unterallgäu, 1. Dezember 1976
 - 3) Schulrat Maderholz, Staatliches Schulamt in der Stadt Memmingen, 2. Schreiben mit Erhebungsbogen, 12. Januar 1977
 - 4) Volksschule Oberammergau in der Erhebung von Oberschulrat Miller vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Garmisch-Partenkirchen, 18. November 1976
 - 5) Volksschule Mitwitz in der Erhebung Oberschulrat Nasers, Staatliches Schulamt im Landkreis Kronach, 8. Dezember 1976.
 - 6) Schulrat Gschwendner, Staatliches Schulamt im Landkreis Regensburg, 7. Dezember 1976
 - 7) Oberschulrat Strobl vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Passau, 16. Dezember 1976

schon erwähnte "Arbeitskreis Schule-Theater" (1) fördert und propagiert geradezu Betriebserkundungen am Theater. Die Augsburger entwarfen ein "Erkundungsmodell Stadttheater", das im Resümee der Umfrage mit den Hinweisen auf exemplarische Aktivitäten vorgestellt werden soll. (2)

22 von 53 Schulämtern beantworteten die Frage negativ, also 41 Prozent. Der Rest von 20 Schulämtern, entsprechend 38 Prozent, enthielt sich der Antwort oder wußte von Aktivitäten in dieser Richtung nichts.

Insgesamt gesehen ist die Chance für Hauptschüler, ein Theater "hinter dem Vorhang" kennenzulernen, offenbar verschwindend gering. Wenn Ursachen dafür angegeben wurden, dann meist "mangelnde Gelegenheiten". Aus Straubing schrieb man: "Bei Betriebserkundungen konnten nur handwerkliche und industrielle Betriebe berücksichtigt werden." (3) Mehr zu diesem Punkt, auch zur Problematik von Schülerbesuchen bei Proben, soll später noch zur Sprache kommen. (4)

" 8. Wird bei der Seminarausbildung der Lehramtsanwärter u.U. besonderer Wert auf Theatererziehung gelegt?

Die Frage beantworteten 30 von 53 Schulämtern negativ (57 Prozent). Von 22 Schulämtern bzw. der von ihnen befragten Schulen wurde die Frage entweder mit "Fehlanzeige" oder gar nicht beantwortet, entsprechend 41 Prozent. Nur von einem Schulamt kam evtl. positiv interpretierbare Antwort, nämlich:

1) Vgl. Frage 1

2) Vgl. III, 1 C

3) Oberschulrat Lehner vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Straubing-Bogen, 11. Januar 1977

4) Vgl. auch Frage 10

"In der Didaktik des Deutschunterrichts wird in angemessenem Umfang die Bedeutung des Spiels für Bildung und Erziehung berücksichtigt." (1)

Ein Schulamtsbereich unter 53 entspricht 2 Prozent. 98 Prozent aller Befragten konnten also zu diesem relevanten Bereich einer Erziehung zum Theater bei der Lehrerausbildung keine positive Aussage machen. Erwähnt wurde lediglich in manchen Schreiben der gelegentliche Einsatz des Rollenspiels als Unterrichtsmethode. Quasi als "Rechtfertigung" für das Ergebnis, zu der ja offiziell keinerlei Anlaß besteht, (2) wurde öfter auf die Fülle des Pensums der Seminausbildung der Lehramtsanwärter hingewiesen. Optimismus spricht aus den Bemerkungen einer Lehrerin aus dem Landkreis Garmisch-Partenkirchen:

"Ich habe den Eindruck, daß Lehramtsanwärter zunächst einmal alle Hände voll zu tun haben, den Schulalltag kennenzulernen und zu bewältigen. Der Wunsch, ihren Kindern das Theater näherzubringen, wird in ihnen von ganz allein entstehen."

(3)

-
- 1) Schulrat Freisinger vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Bamberg, 9. November 1976
 - 2) Vgl. III. 1. A. Allgemeine Hinweise "Im Sinne des Curriculums kann Erziehung zum Theater nicht als Zielsetzung angesehen werden..." (Oberschulrat Kraus)
 - 3) Lehrerin Mueller-Hepburn in der Erhebung des Staatlichen Schulamts im Landkreis Garmisch-Partenkirchen, (Grund- und Teilhauptschule Grainau) durch Oberschulrat Miller, 18. November 1976

" 9. Werden irgendwo Sendungen des Schulfernsehens in den Unterricht einbezogen, die sich speziell mit Theater beschäftigen? "

In 6 von 53 Fällen wurde die Frage positiv beantwortet, das entspricht 11 Prozent. Im Landkreis Bamberg sieht man solche Sendungen "soweit das Angebot des Schulfernsehens Sendungen mit dem Thema 'Theater' enthält". (1) Auch in der Stadt Augsburg meldete man: "Einbeziehung Schulfernsehen zum Thema dann, wenn entsprechende Programmangebote". (2) Ferner bejahten eine Volksschule im Schulamtsbereich der Stadt Memmingen (3), eine Grundschule aus dem Landkreis Garmisch-Partenkirchen (4) und eine Grundschule aus dem Landkreis Unterallgäu (5) diese Frage. In der Volksschule Küps im Landkreis Kronach wurden "einzelne, dem Lehrplan entsprechende Sendungen... von den 9. Klassen gesehen und unterrichtlich bearbeitet". (6)

-
- 1) Schulrat Freisinger, Staatliches Schulamt im Landkreis Bamberg, 9. November 1976
 - 2) Oberschulrat Hans Loy vom Staatlichen Schulamt in der Stadt Augsburg, 19. November 1976
 - 3) Volksschule Amendingen, in der Erhebung des Staatlichen Schulamtes in der Stadt Memmingen, Schulrat Maderholz, 2. Schreiben, 12. Januar 1977
 - 4) Volksschule - Grundschule - Unterammergau, in der Erhebung des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Garmisch-Partenkirchen, Oberschulrat Miller, 18. November 1976
 - 5) Volksschule - Grundschule - Bad Wörishofen, in der Erhebung des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Unterallgäu, Schulamtsdirektor Mick, 1. Dezember 1976
 - 6) Grund- und Hauptschule Küps, in der Erhebung des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Kronach, Oberschulrat Naser, 8. Dezember 1976

Aus 18 von 53 Schulamtsbereichen kam zu dieser Frage negativer Bescheid, das entspricht 34 Prozent. 29 Schulämter antworteten nicht oder ihnen war zum Inhalt der Frage nichts bekannt, das entspricht 55 Prozent.

Insgesamt zeigt das Ergebnis der Umfrage, daß Hauptschüler via Fernsehen vom Theater kaum etwas erfahren. Bedenkt man nämlich, daß es zu Beginn des Schuljahres 1975/76 in Bayern 2939 Volksschulen gab (davon 2905 öffentliche), dann stellen die wenigen genannten Beispiele einen verschwindend geringen Prozentsatz dar. (1) Der indirekte Weg, Schüler über das Fernsehen mit dem Theater in Berührung zu bringen, wird jedenfalls an Gymnasien und Realschulen häufiger begangen als an Hauptschulen. (2)

Die Ursachen dafür mögen folgende sein: Mangelnde Angebote des Schulfernsehens für die Sekundarstufe I, mangelnde Ausstattung der Schulen mit Geräten (evtl. auch für Bildplatten, Cassetten), Terminschwierigkeiten (Stundentafel/Sendezeiten) und nicht zuletzt der fehlende offizielle Auftrag, Hauptschüler zum Theater zu erziehen.

Ein Vorschlag der Verfasserin: Produktion einer theaterkundlichen bzw. theaterhistorischen Fernsehserie durch den Bayerischen Rundfunk (bestehend aus mehreren Sendungen), die die Erziehung zum Theater gerade auch für Hauptschüler unterstützt; dabei nicht das Dramatische als maßgebendes Moment, sondern das Schauspielerische, Theatralische.

-
- 1) Statistische Berichte des Bayerischen Statistischen Landesamts, Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Mai 1976
 - 2) Das Schulfernsehen im Bayerischen Rundfunk bot Sendungen zum Theater bisher vornehmlich für Schüler ab 10. Jahrgangsstufe an.

" 10. Sind Ihnen Theater in Ihrem Bereich bekannt, die besondere Aktivitäten hinsichtlich der Zielgruppe 'Schüler' entwickeln? (Einladungen, Diskussionen mit Schauspielern, Regisseuren etc.? Besuche von Theatern an Schulen? Kontakte zwischen Lehrern und den Theatern?) "

31 von 53 Schulämtern beantworteten diese Frage positiv, das entspricht 58 Prozent. Immerhin 9 Schulamtsbereiche zeigten eine negative Bilanz, das entspricht 17 Prozent. In 9 Schulamtsbereichen gibt es also kein Theater, das bestrebt wäre, Kontakte zu Schülern und speziell Hauptschülern zu entwickeln und das im Sinne einer Erziehung zum Theater entsprechende Angebote macht. Es sind dies: die Stadt Rosenheim, der Landkreis Günzburg, die Bereiche des Staatlichen Schulamts Berchtesgadener Land (Dienststelle Laufen), des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Schweinfurt (1), des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Main-Spessart in Karlstadt, von wo Oberschulrat Steigerwald berichtete: "Das nächste Theater ist in Würzburg. Die Entfernungen aus dem Raum Karlstadt, Gemünden, Lohr, Marktheidenfeld... sind zu weit, um einigermaßen preiswerte Theatervorführungen in Würzburg zu besuchen." (2)

Oberschulrat Sellmann vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Miesbach beklagte, wie schon erwähnt, die "ungünstige Lage zur Stadt München" und bemerkte, daß dem Schulamt "keine Initiative" bekannt sei, "die auf eine Erziehung zum Theater hinzielt." (3) Auch Oberschulrat Angerpointner vom Staat-

-
- 1) obwohl gelegentlich Märchenstücke im Theater der Stadt Schweinfurt durch Schüler besucht wurden.
 - 2) Oberschulrat Steigerwald, Staatliches Schulamt im Landkreis Main-Spessart in Karlstadt, 29. November 1976
 - 3) Oberschulrat Sellmann, Staatliches Schulamt im Landkreis Miesbach, 2. November 1976 (vgl. auch Frage 6).

lichen Schulamt im Landkreis Dachau verneinte die Frage ausdrücklich, berichtete jedoch: "Vor allem die Schulen, die an der S-Bahn liegen, fahren häufig nach München, um das Jugendtheater zu besuchen." (1)

Von Schulrat Gmeiner vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Amberg-Sulzbach war zu erfahren: "Im Raum Amberg-Sulzbach kein festes Theater - nur Wanderbühnen! - Stadttheater Amberg im Umbau." (2) - Der Umbau des Stadttheaters ist inzwischen beendet, die Situation für Hauptschüler kaum besser; wenn von der "Einbindung der Schulen in die Theatersaison" die Rede ist, dann zuerst von Gymnasien und Realschulen.(3)

Vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Schwandorf schließlich kam ein Schreiben von Schulamtsdirektor Sabel, das im folgenden auszugsweise zitiert werden soll:

"Auf Ihr Schreiben vom 28.10.1976 teile ich Ihnen mit, daß es im Landkreis Schwandorf, der die Grenze zur CSSR berührt

-
- 1) Oberschulrat Angerpointner, Staatliches Schulamt im Landkreis Dachau, 5. November 1976
 - 2) Schulrat Gmeiner, Staatliches Schulamt im Landkreis Amberg-Sulzbach, 8. Dezember 1976
 - 3) "Endlich Lösung für Schultheater gefunden?" heißt ein Artikel der "Amberger Zeitung" vom 17. Juli 1980, in dem von der "klassenweisen Einbindung in Vorstellungen" von Schülern die Rede ist: "Wieder einmal beschäftigte sich der Kulturausschuß intensiv mit dem Problem "Theatervorstellungen für Schulen", wobei sich alle Anwesenden eindeutig für eine Einbindung der Schulen in die Theatersaison aussprachen... Bereits vor der Sitzung des Kulturausschusses hatte sich Theaterberater Joachim Kubeng mit Vertretern der Amberger Gymnasien und Realschulen über deren Vorstellungen genau informiert."

und dessen theaternächste Schule immerhin noch über 20 km von unserer Theaterstadt Regensburg entfernt liegt, derzeit kaum Aktivitäten im Sinne Ihrer Erhebung gibt. Grund dafür ist nicht allein die theaterferne Lage. So war es noch vor einigen Jahren (vor der Landkreisreform) möglich, für die Oberstufen der Hauptschulen bis zu einer Entfernung von etwa 45 km von Regensburg geschlossene Nachmittagsveranstaltungen zu organisieren, in denen Schauspiele dargeboten wurden, die dem Verständnis der Altersklasse entsprachen. Der Landkreis beteiligte sich mit Zuschüssen an den Fahrtkosten. Treibende Kraft war die damalige... Leiterin des Besucher-ringes. Seit mehrfachem personellem Wechsel erfolgen weder Initiativen noch irgendwelche Kontaktnahmen, sodaß es dem interessierten Lehrer allein überlassen bleibt, ob er mit seiner Klasse einer Theateraufführung beiwohnen will. Er muß in diesem Falle die Initiative selbst ergreifen und alle organisatorischen und finanziellen Probleme selbst und ohne anderweitige Unterstützung lösen. Der Landkreis, nunmehr auf das fast fünffache seiner früheren Größe angewachsen, kann einerseits wegen der angespannten Haushaltslage, andererseits wegen der Gleichmäßigkeit der Förderung (es kämen ja doch nur die näherliegenden Schulen in Frage) keine Finanzhilfe mehr leisten. So sind derzeit nur hin und wieder Theaterbesuche von Schulklassen zu verzeichnen, deren Lehrer ein besonderes Verhältnis zum Theater haben. Dabei handelt es sich zumeist um den Besuch von Märchenstücken in der Vorweihnachtszeit durch Klassen der Mittelstufe... Ein Grund für die Erschlaffung ist zweifellos in der Überfüllung der Stoffpläne und der Kürzung der Deutschstunden zu sehen..." (1)

1) Schulamtsdirektor Sabel, Staatliches Schulamt im Landkreis Schwandorf, 8. November 1976

13 von 53 Schulämtern beantworteten die Frage 10 überhaupt nicht bzw. man wußte von keinen Theatern, die man hätte nennen können. Das entspricht noch einmal 25 Prozent.

Als Ergebnis der Frage 10 muß festgestellt werden, daß es offenbar weite Gebiete in Bayern gibt, deren Volksschulen durch die Theater nicht "betreut" werden. Abgesehen davon, daß dies eigentlich auch nicht die Aufgabe der Theaterschaffenden ist (1), stimmt nachdenklich, daß dort, wo die Theater von sich aus die Kommunikation mit dem Volksschüler-Publikum suchen, sie tatsächlich -wenigstens in Ansätzen- zustande kommt.

Neben den dafür bekannteren Theatern wie dem Theater der Jugend in München, dem Theater der Jugend im Schauspielhaus Nürnberg, dem gerade auf dem Schulsektor sehr rührigen Stadttheater Ingolstadt, (das in der Umfrage nicht auftaucht, weil die Schulämter der Stadt und der umliegenden Landkreise meine Fragen nicht beantworteten), sind es m.W. alle Stadttheater und Landesbühnen sowie einzelne Privatbühnen in Bayern, die sich -in letzter Zeit verstärkt- um das Publikum der Kinder und Jugendlichen bemühen. Gegenüber Gymnasien und Realschulen sind jedoch Hauptschulen meinen Beobachtungen und Informationen nach ganz allgemein vom Angebot her benachteiligt.

Das hängt auch von den Spielplänen ab: Märchenstücke bzw. sogenannte emanzipatorische Stücke für Grundschüler sind da, aber Stücke für die Altersstufen der Hauptschüler sind rar.

Ausdrücklich genannt wurden von den Schulämtern folgende

1) Dafür müßten Stellen von Theaterpädagogen bzw. Dramaturgen mit dem Referat Schule an den Theatern geschaffen werden.

Theater mit "besonderen Aktivitäten" : Das E.T.A.Hoffmann-Theater, Bamberg, das Landestheater Coburg, (das mit einer Aufführung der "Kikerikikiste" sogar in die Schulen kam - 3. bis 6. Jahrgangsstufe -) und durch den Förderverband "Theaterkreis e.V. Coburg" Schülern der Jahrgänge 7, 8 und 9 Besuche von Abendvorstellungen aus allen Spielbereichen ermöglicht. "Eine vorherige Einführung geschieht durch den Dramaturgen oder einen Schauspieler in Zusammenarbeit mit den Lehrern." (1)

Ferner nannte man das Stadttheater Würzburg, die Städtischen Bühnen Nürnberg, das Südostbayerische Städtetheater, Landshut, das Landestheater Schwaben (Memmingen), das Stadttheater Regensburg. In Augsburg haben Modellcharakter nicht nur die schon genannte "Betriebserkundung Theater", sondern auch die von Oberschulrat Hans Loy "in Ziffer 10 angeführte(n) Projekte: Laufende Kontakte durch Theaterbesuche, Einsatz von Schauspielern zu einzelnen Themen, Einbeziehung von Ballettgruppen auf Wunsch, Mitwirkung von Musikern bei Instrumentenkunde usw., Mobiles Theater... an vielen Schulen der Stadt, Kindertheater... Einführungen zu Theaterbesuchen durch Dramaturgen." (2)

In Aschaffenburg führte das Kinder- und Jugendtheater "Ömmes & Oimel" (damals noch Remlingen, Schloß) im Juli 1976 "die Aufführung 'Ich bin der kleine Däumling' an den Volksschulen im hiesigen Schulamtsbereich" durch. (3)

-
- 1) Oberschulrat Peschke, Staatliches Schulamt in der Stadt Coburg, 13. Dezember 1976
 - 2) Oberschulrat Hans Loy, Staatliches Schulamt in der Stadt Augsburg, 19. November 1976
 - 3) Oberschulrat Löschan, Staatliches Schulamt in der Stadt Aschaffenburg, 18. November 1976

Von Schulrat Maderholz, Staatliches Schulamt in der Stadt Memmingen, wurde eine Erhebung initiiert. Eines der Ergebnisse: alle befragten Grund- und Hauptschulen verwiesen auf Aktivitäten des Landestheaters Schwaben in Memmingen; für die Grundschule Dickenweishausen gab es "jährliche Sonderaufführungen für Schulen", die Teilhauptschule II der Volksschule Memmingen berichtete: "Lehrkräfte (aller 9. Klassen) gehen mit ihren Klassen im Rahmen der Arbeitslehre und Literaturerziehung ins Theater (Landestheater Schwaben in Memmingen, alljährliche Diskussionen auch mit Schauspielern..." (1)

Sowohl aus der Stadt Straubing (2) als auch vom Landkreis Passau ergingen Hinweise auf das Südostbayerische Städte-theater Landshut. Oberschulrat Strobl vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Passau erinnerte sich: "Vor mehreren Jahren referierte anlässlich einer Schulrätetagung in Landshut der Intendant des Südostbayerischen Städtetheaters, Klaus Schlette, über die Hinführung des Kindes zum Theater." (3)

Aus Hof, wo Schulamtsdirektor Haas den Rektor einer Grundschule gebeten hatte, auf die Umfrage zu antworten, war zu erfahren:

"Da Hof eine der wenigen Städte mittlerer Größe (54.000 Einwohner) mit einem eigenen Theater ist, dessen Einzugsbereich sich über ganz Nordostoberfranken erstreckt, sind wir natür-

-
- 1) Schulrat Maderholz, Staatliches Schulamt in der Stadt Memmingen, 2. Schreiben mit Erhebungsbogen, 12. Januar 1977
 - 2) Oberschulrat Remiger, Staatliches Schulamt in der Stadt Straubing, 11. November 1976
 - 3) Oberschulrat Strobl, Staatliches Schulamt im Landkreis Passau, 16. Dezember 1976

lich froh... eine so bedeutende kulturelle Einrichtung zu besitzen. Schon von daher stellt sich uns als Pädagogen unter anderem die Aufgabe, bei unseren Schulkindern das Interesse am Theater so frühzeitig als möglich zu wecken. Eine lebendige Beziehung zum Theater herzustellen, ist deshalb seit einer Reihe von Jahren ein Anliegen vieler kulturbewußter Lehrkräfte. Dies zeigte sich bei der Frage, welche Kinder- und Jugendstücke in den Spielplan des Städtebundtheaters Hof aufgenommen werden sollten. Dabei kam es wiederholt zu Begegnungen und Gesprächen zwischen Theaterfachleuten und interessierten Lehrerinnen und Lehrern. So wurde zum Beispiel im Jahre 1973 nach Überprüfung mehrerer Stücke durch Lehrkräfte aller Schulgattungen in Hof ein Stück von Clas Engström "Worüber regt sich Ulla auf?" ausgesucht und von zahlreichen Klassen besucht. Da bis auf zwei Schauspieler (Elternrolle) des Städtebundtheaters alle Kinderrollen von Schülern dargestellt wurden, war das Interesse besonders groß. In einer lebhaften Diskussion im Anschluß an eine Sonntagvormittagvorstellung ging es um das Demokratieverständnis in dem Stück. Auch 1974 bei der Auswahl eines Stückes gegen Rauschgiftsucht "Ausgeflippt" von Joachim Jomeyer wurden Pädagogen zu Rate gezogen.

Die Märchenvorstellungen des Städtebundtheaters in der Vorweihnachtszeit sind regelmäßig als Schulvorstellungen ganzer Schulen der Stadt Hof und des weiteren Umlandes ausgebucht. Daß dabei nicht alles kritiklos hingenommen wird, liegt sicher auch im Sinne einer wohlverstandenen Theatererziehung. So wurden 1975 bei der Vorstellung des Kinderstücks "Die Abenteuer von Fazz und Zwoo am Königshof" von Campbell/Wiens Stimmen laut, die bei der Auswahl der Stücke wieder mehr Qualität forderten und an die... positiven Erfahrungen bei der Beteiligung von engagierten Lehrkräften erinnerten. In der Folgezeit wurden auf Schulamtschulebene erneut Kontaktge-

sprache mit Theaterfachleuten geführt, so daß 1976 mit Paul Maars "Kikerikikiste" die lebendige Beziehung zwischen Schule und Theater vertieft werden konnte, insofern als mit diesem gelungenen und in der Ausstattung denkbar einfachen Stück dem Theater die Möglichkeit eröffnet wird, direkt in die Schulen hineinzugehen und hineinzuwirken, und umgekehrt die Kinder in der unmittelbaren Begegnung mit den Schauspielern erlebnismäßig stark angesprochen werden, ihre Fragen, Zweifel, Gedanken und Gefühle äußern können und auf diese Weise "Zuschaukunst" im wahren Sinn des Wortes "erlernt" werden kann..." (1)

Abschließend zu Frage 10 noch einige Anmerkungen: Den z.T. großen Bemühungen bayerischer Theatermacher, ein 'heranwachsendes' Publikum zu erreichen und zu interessieren, stehen bedauerlicherweise vielerorts erhebliche Sach- bzw. Produktionszwänge gegenüber (Termin-, Raum-, Personal-, Finanznöte). Mobile Produktionen kommen oft nur nach Überwindung großer Besetzungs- und Terminschwierigkeiten zustande. Die Theater bieten zwar bereitwillig "Einführungen", Diskussionen etc. an, müssen aber aus künstlerischen und anderen (z.B. technischen, personellen, finanziellen) Gründen die direkte Mitsprache von Lehrern bei der Spielplangestaltung ablehnen. Probenbesuche von Schulklassen sind vielen Theaterangehörigen angesichts der herrschenden Produktionsbedingungen nicht zuzumuten. -

Bevor ich nun - nach einem Resümee meiner Umfrage - noch auf exemplarische Aktivitäten eingehen will, umstehend eine Tabelle mit dem Ergebnis der Umfrage, das allerdings keinen Anspruch auf repräsentative Aussagekraft erheben kann.

1) Rektor L.Münchmeier, Münsterschule Hof, 18.November 1976
i.A. von Schulamtsdirektor Haas, Staatliches Schulamt in der Stadt Hof.

Antworten der Schulämter
auf die Umfrage vom 28.10.1976

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$\bar{Z} +$	35	31	33		30	45	11	1	6	31
$\bar{Z} -$	12	6	15		0	4	22	30	18	9
$\bar{Z} O$	6	16	5		3	4	20	22	29	13
$\bar{Z} A$				6						
$\bar{Z} B$				12						
$\bar{Z} C$				6						
$\bar{Z} O$				9						
% +	66	59	62		91	85	21	2	11	58
% -	23	11	28		0	8	41	57	34	17
% O	11	30	10		9	7	38	41	55	25
% A				18						
% B				37						
% C				18						
% o				27						

Legende:

+ : Ja bzw. positiv beantwortet

- : Nein bzw. negativ "

O : Dem Antwortenden nicht bekannt, nicht beantwortet
oder Antwort unbestimmt

A : Frage 4 = einzelne Klassen

B : " 4 = beide Möglichkeiten vorhanden

C : " 4 = klassenübergreifend

o : " 4 = entsprechend O

III. 1. C. : Resümee der Umfrage und Hinweise auf exemplarische Aktivitäten und ausbaufähige Ansätze der Erziehung zum Theater

Die Umfrage sollte einen Einblick in den "Istzustand" bzw. die sich ergebende Problematik der Erziehung zum Theater an Grund- und Hauptschulen in Bayern bieten. Diese Erwartung hat sich dank der Mitarbeit der Schulamtsvertreter bzw. ihrer Beauftragten erfüllt. Der großen Zahl an Antworten, der Ausführlichkeit mancher Zuschriften, der Tatsache, daß etliche Schulräte in ihrem Schulamtsbereich Erhebungen durchführten ist zu entnehmen, daß die Frage nach der Erziehung zum Theater auf pädagogisches Interesse stieß. Die Fülle an Zuschriften mit positiven Aussagen zeigt: man hat in Bayern bezüglich der Erziehung zum Theater etwas vorzuweisen, obwohl es sie weder als Fach noch als ausdrücklich genanntes Lernziel gibt.

Es stellte sich heraus, daß bei vielen, gerade am Thema besonders interessierten Pädagogen ein Tenor vorherrschte: der des Mangels an Unterrichtszeit für das Theater infolge der allgemeinen Stoffplanfülle. Es wird also in einem weiteren Kapitel darauf eingegangen werden, wie sich der Lehrplan - in der nunmehr curricular geänderten Form - gegenüber einer Erziehung zum Theater verhält, ob er eine solche überhaupt ermöglicht oder wie er sie ermöglichen könnte.

Theaterbesuche, die für das "Erlernen" der Zuschaukunst am höchsten zu bewertenden Aktionen von Lehrern mit Schülern, finden der Umfrage zufolge viel zu selten statt. (Die relativ hohe Prozentzahl positiver Antworten zu Frage 6 besagt ja keinesfalls, daß j e d e Schule, j e d e Klasse Theaterbesuche unternahmen.) Man muß wohl konstatieren, daß es

in Bayern keinesfalls sichergestellt ist, daß jeder Grund- und Hauptschüler das Theater im Laufe seiner Schulzeit kennenlernt.

Theaterbesuche sind bis auf die wenigen Fälle, wo mobile Theater in die Schulen kommen, mit erheblichem Aufwand für die Lehrer verbunden (Karten- und Fahrtorganisation, Absprache mit den Eltern zur Finanzierung etc.). Was das Angebot von geeigneten Stücken im Spielplan sowie die Offer- te von Kontakten mit Theaterleuten angeht, so werden Haupt- schüler im Vergleich zu Gymnasiasten und Realschülern, aber auch zu Grundschulern benachteiligt.

Beachtet man, daß es nur der Eigeninitiative des Lehrers bzw. seiner Klasse überlassen bleibt, ob z.B. am "Wander- tag" eine Theaterfahrt unternommen wird, (es gibt keinen "Theatertag" im schulischen Kalender), dann wird klar, daß Erziehung zum Theater mehr oder weniger "Glückssache" für die Schüler ist. Nur die "musischen", theaterbegeisterten Lehrer nämlich sind es, die Aktivitäten entwickeln. Dank ist ihnen keineswegs gewiß: kommt die intratheatrale Kommu- nikation im Theater nicht zustande, haben die Schüler wenig Gewinn vom Theaterbesuch; vertritt die Inszenierung bei El- tern oder Behörden nicht genehme Meinungen, lastet man dem Lehrer möglicherweise Indoktrination an, gegen die ja gera- de recht verstandene Erziehung zur Zuschaukunst Hauptschüler immunisieren sollte.

Was das Schultheater bzw. das Schulspiel anlangt, so kann gesagt werden, daß es als traditionelles Mittel der Erzie- hung auch an Volksschulen gepflegt wird. Vielen Aussagen der Befragten zufolge werden vor allem Weihnachts-, Abschluß- und sonstige Feiern mit dem Auftreten einer Schultheatergrup- pe "ausgestaltet". - Zur Art und Weise, wie Schultheater an bayerischen Schulen (auch an Gymnasien und Realschulen) be-

trieben wird und wie es einer Erziehung zum Theater dient, mehr in Kapitel III, 3. Hier soll nur auf ein Ereignis eingegangen werden, über das die Verfasserin im Rahmen der Umfrage genauer informiert wurde: den Tag des Schulspiels in Schwabach.

Zunächst aber zurück zur Frage nach den Lehrern, die sich aktiv für die Erziehung zum Theater einsetzen. Nur wenige Lehrer an Volksschulen haben Interesse, Zeit, Kenntnisse und praktische Gelegenheiten, ihren Schülern ein so reichhaltiges Angebot von Theater in seinen verschiedenartigen Formen zu machen, daß diese zuschauend unterscheiden und urteilen lernen können. Den theaterbegeisterten Lehrern bietet sich vor allem - neben dem gelegentlichen Theaterbesuch - die Arbeit mit dem Schultheater an.

Von manchen befragten Schulräten wurde auf die Arbeit einzelner Lehrer hingewiesen, die sich besonders für die Erziehung zum Theater einsetzen. Der schon zitierte Lehrer Bernd Weber aus dem Schulamtsbereich Landkreis Aschaffenburg berichtete über Theaterbesuche, Theaterspiel und über das externe Marionettentheater mit ehemaligen Hauptschülern (s.o.).

Oberschulrat Zitzelsberger vom Staatlichen Schulamt im Landkreis Starnberg empfahl mir, die Initiativen des Lehrers Manfred Pielmeier von der Hauptschule Herrsching kennenzulernen. (1)

Der Schultheaterleiter Pielmeier, ehemaliger Student der Theaterwissenschaft, der nach eigener Aussage noch keine Klasse geführt hat, die nicht mit ihm ins Theater gegangen wäre, vertritt zum Schultheater folgende Auffassung:

1) Oberschulrat Zitzelsberger, Staatliches Schulamt im Landkreis Starnberg, im Gespräch am 12. August 1976

"Theaterspielen macht Spaß. Dabei ist es nicht unbedingt nötig, Rollen auswendig zu lernen und lange zu proben. Gerade Spiele, die aus einem augenblicklichen Einfall oder aus einer interessanten Situation entstehen, überraschen durch ihren Verlauf und den Spaß, den die Spieler dabei selbst haben." (1)

Das Phantasievoll-Spontane, das den Spielern noch während der Aufführung Raum für eigene Einfälle läßt, erlebte ich bei einer Aufführung in Erling-Andechs. (2) Irina Korschunows Erzählung "Das Unugunu" war frei von Schülern (6. Klasse, Hauptschule Herrsching) und Lehrer dramatisiert worden. Pielmeiers Methode bei der Einstudierung:

"Das Stück anschaulich erzählen, Szenen und Szenenfolgen kurz an der Tafel festhalten, Rollen verteilen, möglichst jedem Spieler ein typisches Requisit geben, losspielen. - Themen, mit denen sich die Schüler identifizieren können."

Und bei der Aufführung: "Bühnenbild andeuten (z.B. Fenster-rahmen in den Raum hängen), Kostüme: nehmen, was die Schüler mitbringen. Wenig Schminke." (3)

Pielmeier, der früher schon einen Film mit Schülern einer 9. Klasse gedreht hatte, schien der Verfasserin geradezu prädestiniert für die Erziehung zum Theater bzw. auch zur Erziehung zu den Medien durch sein Doppelstudium: Theaterwissenschaft und Lehrerausbildung.

Noch einen "Theaterpädagogen" konnte die Verfasserin persön-

1) Pielmeier, Manfred, Schüler machen Theater, in:
Textbuch 5, München 2.Aufl. 1975, S.188

2) Öffentliche Aufführung in Erling-Andechs am 21. Februar 1977

3) Mündliche Mitteilung Manfred Pielmeiers.

lich kennenlernen: Vom Staatlichen Schulamt in Traunstein wurde der Lehrer Burkhard Haase, ehemaliger Münchner Schauspieler gebeten, zu den Fragen meiner Erhebung Stellung zu nehmen. Er schrieb:

"... Da ich auch ausgebildeter Schauspieler bin und daneben Theatergeschichte studiert habe, interessiert es mich, wie ich "Theater" in der Schule verwirklichen kann. Ich unterrichte in der 5. und 6. Klasse der Hauptschule und führe jedes Jahr am Schluß des Schuljahres ein längeres Theaterstück auf, das mehrmals aufgeführt wird. Auch wird in der Adventszeit ein kleineres Weihnachtsspiel in der Kirche aufgeführt. Die Spieler kommen jeweils nur aus meinen Klassen, da die Stücke im Rahmen des Deutschunterrichts besprochen werden können. Die Einübung muß allerdings am Nachmittag außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden... Bisher habe ich fast jedes Jahr mit meiner jeweiligen Klasse eine Theateraufführung im "Theater der Jugend" besucht..." (1)

Einmalig in der Erziehung zum Theater durch Lehrer ist sicher dies: Der Lehrer Burkhard Haase hat, unterstützt von seiner Frau Viola-Barbara, ebenfalls Lehrerin, in dem Dorf Kirchanschöring selbst ein Theater gebaut.

"Von einer kleinen Sensation ist zu berichten", notierte Hannes S. Macher anlässlich der Eröffnung des Theaters am 25. Februar 1978, "von einem Idealismus, der heutzutage... kaum mehr vorstellbar ist und deswegen umso deutlicher herausgestellt werden muß: Da legt ein bestimmt nicht fürstlich entlohnter Schulmann jahrelang Mark für Mark auf die hohe Kante, verzichtet auf... viele private Annehmlichkeiten... um nicht nur sich selbst den alten Jugendtraum eines eigenen

1) Lehrer Burkhard Haase, i.A. des Staatlichen Schulamtes im Landkreis Traunstein, Schreiben vom 21. 11. 1976

Theaters zu erfüllen, sondern auch - und vor allem - um für seine und alle anderen Nachbargemeinden eine Art kulturellen Mittelpunkt zu schaffen. Sage und schreibe 10.000 (in Worten: zehntausend) Mark hat Burkhard Haase aus seiner Privatschatulle "stibitzt", um sein idyllisch... gelegenes Wohnhaus mit einem "Waldtheater" zu ergänzen, oder genauer, um einen ehemaligen Saustall in einen "Musentempel" zu verwandeln. Und was dabei herauskam, ist zweifellos eines der schönsten, atmosphärischsten, anheimelndsten Theater im südostbayerischen Raum... ein Multimedia-Kleintheater, wie man es sich zweckmäßiger und gelungener kaum vorstellen kann... Wo in früheren Zeiten also noch Borstenvieh gemästet wurde, da werden jetzt Theaternarren gefüttert..." (1)

Daß der Zeitungsbericht keine Übertreibung darstellt, davon konnte sich die Verfasserin überzeugen. Haase versucht, mit seinen erwachsenen Laienspielern gutes Volkstheater zu machen. Gastspiele Münchener Ensembles im dörflichen "Waldtheater" verleihen dieser erstaunlichen Initiative eines Lehrers besondere Bedeutung bei der Erziehung zum Theater. (2)

-Bernd Weber, Manfred Pielmeier, Burkhard Haase, drei Beispiele für ein besonderes Interesse von Lehrkräften an einer Erziehung zum Theater, das insofern atypisch ist, als es entweder durch ein früheres Studium oder durch die frühere künstlerische Tätigkeit des Lehrers motiviert ist oder als es andererseits so weit geht, daß das "Theater-Machen" quasi professionell betrieben wird.

-
- 1) Macher, Hannes S. "Entzückender Thoma, 'Vorhang auf' im 'Waldtheater' von Kirchanschöring", Südostbayerische Rundschau und Trostberger Tageblatt, 8./9. März 1978
 - 2) So gastierte z.B. die Kinder- und Jugendbühne des Off-off-Theaters mit "Raffzahn" von Maddalena Kerrh, einem "Stück zum Mitspielen für Kinder ab 6 Jahren".

Ein besonderer Hinweis nun auf die Schwabacher Aktivitäten: Schulamtsdirektor Adam, der vorliegender Arbeit "fruchtbare Auswirkungen für die Schulen" wünschte, führte aufgrund der Umfrage an den Schulen der Stadt Schwabach und im Landkreis Roth Erhebungen durch:

"auch im Interesse des Schulamtes... da wir gegen Ende dieses Schuljahres beabsichtigen, im Bereich des Staatl. Schulamtes in der Stadt Schwabach einen Wettbewerb für Laienspiele durchzuführen. Dabei werden Gruppen gebildet, um gesondert bewerten zu können: Stegreifspiele, Spiele mit fremden Texten (von Theaterverlagen) und Spiele nach selbstgefertigten Texten..." (1)

Am 14. Juli 1977 fand dann der "Tag des Schulspiels" statt, von dem Lehrerin Gertrud Krüger im Auftrag von Schulamtsdirektor Adam einen "Zeitplan" und einen Bericht sandte. Der "Zeitplan" sah so aus:

"Tag des Schulspiels am 14. Juli 1977, Zeitplan, Schatten-spiel (Weihnacht), Klasse Rauscher - Klassenraum, von 8 bis 8.30 Uhr. Puppenspiel - Klasse Dworeck - Filmzimmer, von 8.40 bis 9.10 Uhr. Rondo - Frau Hausen, Turnhalle, von 9.20 bis 9.25 Uhr. Und oben schwimmt die Sonne davon (Kantate), Klasse Wechsler, Turnhalle, von 9.25 bis 10 Uhr. Wette um Malika - Maar Schule, Turnhalle, von 10.10 bis 11.10 Uhr. Lauter Kamele - Klasse Liebl - Turnhalle, von 11.15 bis 11.40 Uhr. Blick in die Zukunft - Klasse Krüger - Turnhalle, von 11.50 bis 12.20 Uhr. Pantomime oder Tanz - Frau Hausen - Turnhalle, von 12.30 Uhr bis 12.35 Uhr. Verlosung eines Globusses." (2)

-
- 1) Schulamtsdirektor Adam, Staatliches Schulamt in der Stadt Schwabach und im Landkreis Roth, 23. Dezember 1976
 - 2) Anlage des Schreibens von Gertrud Krüger vom 23. August 1977

Gertrud Krüger berichtete u.a., daß der "Tag des Schulspiels" relativ kurzfristig vom Schulamt angekündigt worden sei,

"sodaß es zeitlich nicht möglich war, für diesen Anlaß ein Spiel auszuwählen und zu proben. Alle mit ihren Gruppen oder Klassen beteiligten Kollegen aus verschiedenen Schulhäusern arbeiteten bereits an Stücken, die für die schulinterne Schlußfeier ausgewählt und auf die individuellen Gegebenheiten der eigenen Schule (Größe des Spielpodiums, Stil der Feier etc.) abgestimmt waren." (1)

Die einzelnen Darbietungen referierte die Lehrerin, die mit ihrer Spielgruppe bzw. Klasse auch selbst beteiligt war, folgendermaßen:

"Als erstes Spiel wurde für einen Zuschauerkreis von ersten und zweiten Klassen ein weihnachtliches Menschenschattenspiel, einstudiert zur letzten Weihnachtsfeier einer Schule, wiederholt. "Barbarazweige" von Annemarie Krapp wurde dargestellt von Schülerinnen und Schülern einer 2. Klasse. Die technischen Probleme... wurden mit einfachen Mitteln perfekt gelöst: Eine Leinwand als Schattenschirm, je eine lichtundurchlässige Fläche rechts und links des Schirms - alles aufgehängt an Kartenständern. Als Lichtquelle diente ein Overheadprojektor, auf den Kulissen und Versatzstücke, aus Pappe ausgeschnitten, aufgelegt und so auf den Schattenschirm projiziert wurden. Warum für die 8jährigen Spieler, die ihre Texte selbst sprachen, als Spielform die des Menschenschattenspiels gewählt wurde, weiß ich nicht. Mir scheint diese Spielform eher für ältere Schüler geeignet, die wegen pubertärer Hemmungen das "Spiel aus dem Versteck"

1) Gertrud Krüger im Auftrag von Schulamtsdirektor Adam, Schwabach, 23. August 1977

dem des lebendigen, persönlichen Agierens auf der Bühne, wie es die 7 - 11jährigen lieben, vorziehen.

Für das Puppenspiel "Kasperle im Geisterschloß" von Franz Georg Brustge waren die größeren Kinder eines benachbarten Kindergartens eingeladen, die gebannt dem Geschehen auf der Bühne folgten, das eine 6. Klasse mit... im Werken hergestellten Puppen auf einer großen, stabilen Puppenbühne... darstellte.

Mit einem Rondo, gespielt auf Orff-Instrumenten von einer Musiziergruppe (7./8.Klasse), wurde der 2. Teil des Programmes eingeleitet. Die Zuschauer hierfür waren die Klassenkameraden der "Schauspieler" und "Musiker" und die "Künstler", die ihren Auftritt schon hinter sich oder noch vor sich hatten.

Dadurch, daß Akteure nach dem Umkleiden sich zu den Zuschauern gesellten oder Spieler aus dem Zuschauerraum zum Umziehen gingen, entstand im Publikum viel störende Unruhe. Außerdem wurden die Kinder, durch die lange Zeit (von kurz nach 9 bis 1/2 1 Uhr), die sie als passive Zuschauer einem mehr oder weniger spannenden Geschehen auf der Bühne zu folgen hatten, überfordert, nach und nach unruhig.

Die Kantate "Und oben schwimmt die Sonne davon" von Elisabeth Borchers wurde von einer 6. Klasse (ungef. 30 Schüler) aufgeführt. Der sprachlich sehr anspruchsvolle Text über die 12 Monate des Jahres wurde optisch durch 12 große Bilder unterstützt, die von 12 verschiedenen Klassen gemalt oder geklebt worden waren. Die Musik zwischen den Gedichten... spielte die Instrumentalgruppe der Schule. Da bei diesem Beitrag die Handlung fehlte und Kinder nicht viel Verständnis für sprachliche Feinheiten haben, schlich sich hier ein wenig Langeweile ein.

'Die Wette um Malika' von H. und R. Hanisch, gespielt von einer

4. Klasse, war ein orientalisches Märchen, das besonders durch seine phantasievolle Ausstattung auffiel. Die Kulissen waren... auf alte Bettlaken gemalt, die dann an Kartenständern aufgehängt wurden. Die orientalischen Kostüme waren auf einfache Art aus alten Gardinen genäht worden und wirkten aus der Ferne prächtig. Das Stück "Lauter Kamele" von Rudolf Guder wurde vom Klassenlehrer einer 6. Klasse ausgewählt, weil hier die ganze Klasse als "VOLK" mitspielen konnte. Das etwas zahlreiche Volk agierte dann auch ein bißchen träge und sprach unnatürlich im Chor.

Das Stück "Ein Blick in die Zukunft" von Rudolf Guder war für ein kleines Spielpodium ausgesucht worden. Auf der riesigen Spielfläche wirkten die maximal 6 Spieler recht verloren, zumal die Ausstattung sich nur auf das Notwendigste beschränkte.

Den Abschluß bildete eine Pantomime "Gewichtheber" und ein Tanz der Micky-Mäuse (Mädchen der 7. und 8. Klasse)..."

(1)

Der "Tag des Schulspiels" 1977 in Schwabach hat, so fürchte ich, wie ähnliche Veranstaltungen, für die Erziehung der beteiligten Kinder zum Theater tatsächlich wenig Gutes bewirkt. Von der Idee des Wettbewerbs verschiedener Schultheatergruppen her gut, scheint mir doch die Häufung und völlige Uneinheitlichkeit der Form von Darbietungen nicht dafür geeignet, das Interesse am Theater zu steigern.

Die berichtende Lehrerin erwähnte "passive Zuschauer", bemerkte "Langeweile". Lediglich im Bericht vom Kasperl-Theater für Kinder im Vorschulalter hob sie hervor, daß die Zuschauer "gebannt dem Geschehen auf der Bühne folgten". Ein

1) Gertrud Krüger, Lehrerin, im Auftrag von Schulamtsdirektor Adam, Schwabach, 23. August 1977

Beleg für die nur in diesem Falle zustande gekommene intra-theatrale Kommunikation? - Mehr zur Frage, ob Schulspielaktivitäten in jedem Falle z u m Theater erziehen in Kapitel III, 3. -

Zum Schluß der Auswertung der Umfrage vom 28. Oktober 1976 soll vom exemplarischen Fall Augsburg, nämlich nochmals von der "Arbeitsgemeinschaft Schule/Theater" die Rede sein.

Nachdem die Städtischen Bühnen Augsburg schon einen "Kontaktlehrerkreis" aufgebaut hatten, dem rund 300 Deutsch- und Musiklehrer sowie Kunsterzieher der weiterführenden Schulen angehörten und mit 85 "Kontaktschülern" der weiterführenden Schulen als "Multiplikatoren" Beziehungen unterhielten, lag es nahe, so der damalige Dramaturg in Augsburg, Bernd Steets,

"auch Hauptschüler in verstärktem Maße an das Theater heranzuführen". (1)

So entstand auf Initiative des Augsburger Oberschulrats Hans Loy gemeinsam mit Bernd Steets bzw. dem Intendanten Rudolf Stromberg die "AG Schule/Theater", die sich zu Beginn der Spielzeit/des Schuljahres 1975/76 der Öffentlichkeit vorstellte. Sie vereinigt interessierte Hauptschullehrer, die sich monatlich einmal treffen und mit Vertretern des Theaters einzelne Stücke des Spielplans der Augsburger Städtischen Bühnen und deren sinnvolle Einbeziehung in den Unterricht besprechen.

Bei der Teilnahme an einem solchen Treffen (2) fiel mir auf, daß man sich weniger mit inszenatorischen oder theater-

1) AZ, 7. November 1975 und:

ag schule/Theater, Nr. 3, Augsburg, November 1975

2) Besuch der Verfasserin bei der Augsburger "AG Schule/Theater" am 13. Juli 1977

wissenschaftlichen als mit literarischen Fragen auseinander setzte. Dramaturg Hartwig Kaus verständigte sich mit zehn anwesenden Pädagogen über Inhalt und Form der Stücke, wahrscheinlich, weil (nur) so eine gemeinsame Gesprächsbasis vorhanden war. Auffallend waren ferner der mehrfach geäußerte, allerdings kaum realisierbare Wunsch von Lehrern nach Spielplanmitgestaltung (1) und die oft vorgebrachte Bitte um den Besuch von Schauspielern in einzelnen Klassen.

Mit Beginn des Schuljahres 1975/76 übernahm Oberschulrat Hans Loy die Redaktion einer monatlich erscheinenden Informationsschrift "ag schule/Theater", die jeweils über die Ergebnisse der Zusammenkünfte berichtete, Kritiken, Nachrichten, Vorschauen etc. brachte und an Hauptschullehrer in Augsburg verteilt wurde. (2)

Das Angebot des Theaters an Hauptschüler umfaßt Theaterbesichtigungen, Besuche von Vorstellungen, Besuche von Proben mit anschließendem Gespräch, Besuche von Dramaturgen im Unterricht, Aufführungen mobiler Produktionen in den verschiedenen Schulen. ("Die vier Lumpenhändler", ein Stück für Kinder von Roberto Galve wurde beispielsweise über 20 mal mobil aufgeführt.) Das Musiktheater ist in das Angebot einbezogen. Zur Zeit der Umfrage waren die Theaterbesichtigungen am meisten gefragt.

Oberschulrat Loy, der die Hauptschullehrer darauf hinwies, daß eine Theaterbesichtigung im Rahmen des lehrplanmäßig vorgesehenen Betriebserkundungsunterrichtes durchgeführt wer-

1) Vgl. auch S. 167

2) Einige Exemplare der Informationsschrift "ag schule/Theater" füge ich dem Schreiben von Oberschulrat Hans Loy, Staatliches Schulamt in der Stadt Augsburg, 19. November 1976 bei.

den könne, erarbeitete mit den Mitarbeitern Baur (Verbindungsstelle Schule/Wirtschaft), Steets (Dramaturg, Stadttheater Augsburg) und Lutter (Hauptschule Bärenkeller) den "Entwurf eines Betriebserkundungsmodells", in dem es in der Vorbemerkung heißt:

"Mit dem Erkundungsmodell "Stadttheater" soll im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts und in Kooperation mit dem Fach Deutsch-Literaturerziehung ein diesmal spezifisch anderes Unternehmen erkundet werden, als die bisher "herkömmlichen" Betriebe wie Einzelhandel, Handwerk, Industrie und Verwaltung.

Die Erkundung Stadttheater soll einmal die Angstschwelle des Schülers vor dem Theaterbesuch abbauen und zum anderen ihn befähigen, hinter die Dinge zu schauen, d.h. der Besuch einer Aufführung wird für ihn durchsichtiger. Auch steht die Absicht dahinter, die Schüler anzusprechen, die sonst nicht ins Theater gehen und keine Beziehung - milieubedingt - zur Kunst haben..." (1)

Es würde zu weit führen, das Augsburger Erkundungsmodell im einzelnen vorzustellen. Nur soviel: Man liefert dem Lehrer zur Vorbereitung einen kurzen Abriß der historischen Entwicklung vom Theater in Augsburg (z.B. 1665: Komödienhaus am Lauterlech... , 1877: Eröffnung des neuen Stadttheaters, 1944: Zerstörung des Theatergebäudes, 1956: Wiederaufbau des Stadttheaters) und Fakten zu den Themen: Das Theater, ein Wirtschaftsfaktor und das Theater, ein Kulturträger.

1) Loy/Baur/Steets/Lutter, Entwurf eines Betriebserkundungsmodells, Städtische Bühnen Augsburg (Manuskript). Zu vorliegender Arbeit beigelegt dem Schreiben von Oberschulrat Hans Loy, Staatliches Schulamt in der Stadt Augsburg, 19. November 1976

Dazu Zahlen zur Produktion (pro Spielzeit in Augsburg 24 Neuinszenierungen, 5 Wiederaufnahmen), Besucherzahlen, Platzausnutzung, allgemeine Hinweise z.B. zur Sicherheit: Eiserner Vorhang, Anwesenheit eines Feuerwehrmannes bei jeder Vorstellung etc. Ferner Hinweise auf Theaterberufe (das Theater bildet keine Lehrlinge aus, es werden Fachkräfte mit Grundausbildung eingestellt, die dann weiter ausgebildet werden, z.B. Schreiner zum Bühnenschreiner, Friseur zum Maskenbildner, Schneider zum Kostümbildner etc.); Hinweise auf den Fundus (im Fundus in Augsburg ca. 25.000 Kostüme), architektonische Hinweise (Höhe vom Dach zur Unterbühne ca. 50 m) u.a.m.

Die eigentliche Erkundung, für die zwei Unterrichtseinheiten vorgesehen sind, wird in der Schule vorbereitet. Der Lehrer entscheidet sich von vornherein für einen der beiden Schwerpunkte: Arbeitslehre oder Deutsch-Literatur. Lehrer und Schüler erarbeiten Vorwissen nach dem Grundsatz: "Alles, was in der Klasse durchgeführt werden kann, darf nicht während der Erkundung erfolgen." (1)

Nach "ausformulierten" Lernzielen (je nach Fach-Schwerpunkt) sollen im Unterricht an die Schüler bzw. auch an Gruppen genaue Erkundungsaufträge vergeben werden, für den Bereich Arbeitslehre z.B. Lernziele, die dem ökonomischen, dem berufskundlichen, dem technologischen und dem sozialen Bereich zugehören. Die Schüler sollen einen Fragenkatalog erstellen, Medien zur Erkundung vorbereiten (Notizblock, Tonband etc.).

Der Erkundungsablauf sieht u.a. einen einführenden Informa-

1) Loy/Baur/Steets/Lutter, Entwurf eines Betriebserkundungsmodells, Städtische Bühnen Augsburg, (Manuskript), a.a.O. S.6

tionsvortrag im Zuschauerraum vor, dann die Besichtigung der Bühne (Technik), einen Rundgang durch den Malersaal, die Schreinerei, die Maskenbildnerei und Kostümbildnerei und eine abschließende Diskussion.

In der sogenannten "Verarbeitungsphase" mit dem Lernziel "das Theater im Dienst der Allgemeinheit" sollen Gesamtprotokoll bzw. Einzelprotokolle ("gewichtet" je nach Art der Zielsetzung im Bereich Arbeitslehre oder im Bereich Literatur) in Verbindung mit dem Fragenkatalog ausgewertet werden. Als "Themenausweitung" bietet man im "Erkundungsmodell" an: "die kulturpolitische Bedeutung des Theaters, Subvention, Gewinn und Sozialtarif" u.a.m.

Schließlich wird der Besuch einer Vorstellung (wie auch vor der ersten Unterrichtseinheit) vorgeschlagen: "Es bietet sich nach der Erkundung ein Besuch mit der Klasse im Theater an." (1)

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Erziehung zum Theater zum Zeitpunkt der Umfrage in Augsburg geradezu beispielhaft - jedenfalls was die "Betriebserkundung Stadttheater" anlangte - betrieben wurde. Es kann angenommen werden, daß die Erkundung eines verhältnismäßig so großen Hauses gerade unter dem Aspekt "Arbeitslehre" und gerade bei Hauptschülern, die vor dem Eintritt ins Berufsleben stehen, bleibende Eindrücke und Erkenntnisse hinterläßt und Neugier auf Theaterproduktionen erzeugt - die beste Voraussetzung zur Entwicklung von naivem Zuschauerverhalten bis hin zur Zuschaukunst.

1) Loy/Baur/Steets/Lutter, Entwurf eines Betriebserkundungsmodells, Städtische Bühnen Augsburg (Manuskript), a.a.O., S.9

III. 2. Einübung in die Zuschaukunst - ein Lehrfach?

III. 2. A. Zur instrumentellen Auffassung vom Theater
in der Geschichte der Pädagogik

Einen Zustand kritisch darzustellen heißt unter anderem, seine historischen Wurzeln zu untersuchen. Den derzeitigen Stand der Erziehung zum Theater an bayerischen (Haupt)schulen möchte ich deshalb auch kurz aus seiner geschichtlichen Herkunft zu erklären versuchen. Wenn heute bei vielen Pädagogen (1) die unserer Meinung nach irrige Auffassung besteht, daß die Kunstform Theater der Schule bzw. pädagogischem Wirken - und zwar jeweils für bestimmte kunstjenseitige Zwecke - zur Verfügung zu stehen habe, dann hat diese Lehre ihren Ursprung z.T. sicherlich in der Mentalität der Pädagogen, deren Beruf es ja ist, intentional zu handeln (2); sie gründet sich aber auch auf eine lange pädagogische Tradition.

Die (kunstfeindliche) instrumentelle Auffassung vom Theater wird augenfällig schon bei den Schulen, die seit dem Mittelalter "Schuldramen" aufführten bzw. "Schultheater" produzierten. -Es ist hier nicht der Raum, auf die einzelnen Schultheateraktivitäten des Humanismus, der Reformation und Gegenreformation einzugehen (3), fest steht, daß sie vornehmlich

1) und Nichtpädagogen...

2) Wäre es möglich, daß die scheinbare "Zwecklosigkeit" der Theaterkunst gerade Pädagogen, deren Beruf es ist, intentional zu handeln, in besonderer Weise anzieht - und dennoch abstößt?

3) Vgl. Berthold, Margot, Weltgeschichte des Theaters, Stuttgart 1968, S. 273 ff.

didaktischen und pädagogischen Zwecken dienten. Die Schüler sollten sich im "laut und vernehmlich deklamierten Latein - später in den Landessprachen" (1) üben; ihr Auftreten vor der Öffentlichkeit sollte freier, gewandter werden. Deutsche Autoren, die neben den zumeist gespielten Dramatikern Plautus und Terenz aufgeführt werden wollten, benötigten die "Einsicht, daß zum Sprung auf die Schulbühne der Beweis wohlverstandener moralischer Nutzenanwendung unerlässlich war".(2) Wirkung - und zwar eben primär belehrender Art - erreichte das Schultheater weniger durch nonverbale als durch verbale Ausdrucksmittel. "Die Schulbühne war, ungeachtet aller szenischen Belebungsversuche, ein Podium für Vortragskunst." (3)

Ganz anders, nämlich primär mit der Wirkung vom Visuellen und Akustischen her, arbeiteten die Theatermacher des Ordens-theaters der Barockzeit. Bei den festlichen, musikalisch-theatralischen Aufführungen der Jesuiten, besonders auch im süddeutschen Raum (4) gelangten die Partner Schule/Theater zur künstlerischen und weltanschaulichen Harmonie: Prachtentfaltung und brillante, auf Wirkung angelegte Spieltechnik dienten dabei der Auffassung vom "Theater als vollkommenem Sinnbild der Welt". (5)

-
- 1) Berthold, Margot, Weltgeschichte des Theaters, Stuttgart 1968, S.277
 - 2) ebd., S.273
 - 3) ebd., S.274
 - 4) So fand z.B. anlässlich der Weihung der Michaelskirche in München 1597 das Spektakulum "Triumph des Heiligen Michael" statt; der "Cenodoxus" Jakob Bidermanns wurde 1602 ur-aufgeführt und 1609 mit großem missionarischen Erfolg in München aufgeführt (14 Hofleute, die zugeschaut bzw. mit-gespielt hatten, entsagten der Welt). Auch Ingolstadt war Spielort der Jesuiten: 1637 "Jephtias" von Jakob Balde.
 - 5) Alewyn, Richard, Das große Welttheater, Hamburg 1959, S.54

Von dieser Ausnahme abgesehen - die Epoche der glanzvollen theatralen Aufführungen durch Geistlichkeit und Zöglinge der Orden im Sinne des Katholizismus war nur relativ kurz (1) - war das Verhältnis Schule/Theater wohl nur selten "harmonisch". Oft sah sich das Theater der Bevormundung durch Gelehrte und "Erzieher" ausgesetzt. (2) Die Schulmänner lehnten das professionelle Theater ab (so in der utilitaristisch-rationalistischen Pädagogik der Aufklärer und Philanthropen) (3), oder sie ästimateden die Schaubühne nur als "moralische Anstalt". (4)

Die Pädagogik des Neuhumanismus schrieb zwar dem Drama als Literaturgattung hohen Bildungswert zu, nicht aber dem Thea-

-
- 1) Das Jesuitentheater wurde vom 16. Jahrhundert bis zur Auflösung des Ordens 1773 in den Ordensschulen gepflegt.
 - 2) Bekanntes Beispiel: Gottscheds Bühnenreform.
 - 3) Goethe, der in "Wilhelm Meisters theatralischer Sendung" das deutsche Theaterleben des 18. Jahrhunderts zugleich als soziale Welt und als geistig-künstlerische Forderung beschrieben hatte, ließ im Bildungsroman der "Wanderjahre" den Wilhelm Meister in der "Pädagogischen Provinz" (2. Buch, 9. Kapitel) kein Theater finden, und man entgegnete ihm auf die Frage, ob die "dramatische Poesie" in der Bildung und Erziehung der Zöglinge eine Rolle spiele, daß man solche "Gaukeleien" mit dem ernstesten Zweck der Erziehung nicht vereinen könne.
Vgl. Goethe, Johann Wolfgang, Werke, Stuttgart/Tübingen 1829, Band 22, S. 170
 - 4) In Schillers Aufsatz "die Schaubühne als moralische Anstalt betrachtet" (1783 unter dem Einfluß von Dalbergs in Mannheim entstanden) taucht der Vorschlag auf, der Staat als erziehender Vater der großen Volksfamilie habe sich des Theaters anzunehmen.

ter in seinen verschiedenen Formen, zum Beispiel dem Volkstheater. Die Ideen des "Wahren, Guten und Schönen" vermittelte man vornehmlich im literarischen Unterricht, und auch da nur an Schüler von Gymnasien. (1)

Bis weit in unser Jahrhundert beschränkte man sich bei der schulischen Einführung in die dramatische Literatur auf die sogenannten Klassiker, "... der alte Schulkanon enthielt ja bis 1920 fast nur solche großen Bühnenstücke", berichtete Adolf Beiss, "die... dem klaren klassischen Aufbauprinzip folgten. Selbstverständlich war diese Formgebung ein Ausdruck dafür, daß eine Idee oder ein entwicklungsgeschichtliches Prinzip in ihnen siegte." (2)

Eine rigorose Absage erteilten Pädagogen in unserem Jahrhundert dem professionellen Theater und seiner "Geschmacksverirrung" (3) mit der Laienspielbewegung, die in den zwanziger Jahren ihren Höhepunkt erreichte. Sie stammte aus der Kunsterziehungsbewegung und der sogenannten "Erlebnispädagogik" und vereinte Jugendliche meist bürgerlicher Herkunft in "Spielge-

-
- 1) Erst seit 1872 (Aufhebung der "Stiehlschen Regulative") war der Weg frei, auch Schüler der Volksschule zur Teilnahme am kulturellen Leben zu erziehen.

Vgl. Dietrich, Theo, Geschichte der Pädagogik, 18.-20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 1970, S.110 ff.

- 2) Beiss, Adolf, Einführung in das Große Bühnenstück, in: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Handbuch des Deutschunterrichts, Emsdetten 1963, S.1055
- 3) Vgl. Laturell, Volker D., Von Weihnachtsapotheosen und Tierballetten oder was ist kindertümlich? - 100 Jahre Kritik am Märchenspiel und seiner Macher. In: Laturell, V. und Mayer, N. (Red.), Kinder- und Jugendtheater als Sozialisationsagentur, a.a.O., S.37

meinschaften". Gegen die Zivilisation der Großstadt, gegen die zunehmend von kommerziellen Interessen und von der fortschreitenden Industrialisierung bestimmte Umwelt eingestellt, empfanden die Mitglieder der "Spielscharen" die Kultur der Zeit, besonders das professionelle Bildungs- und Unterhaltungstheater, als dekadent.

Auch das, was Kindern um die Jahrhundertwende vom kommerziellen Theater angeboten wurde ("Weihnachtsapotheken", "Tierballette") rief -sicher zu Recht- den Unmut der für das Laienspiel engagierten Pädagogen hervor. (1)

Martin Luserke, Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf und führender Theoretiker der Laienspielbewegung warf dem professionellen Theater vor, es führe zu "ungeistiger Erlebnisschlemmerei" (2), ein Vorwurf, der an Brechts zur gleichen Zeit geäußerte und später revidierte Absage an den kulinarischen Kunstgenuß erinnert, den "abgeschmackten Kulinarismus geistloser Augen- oder Seelenweiden." (3)

Zuschauen im professionellen Theater war bei den Laienspielern verpönt; sie hielten es nicht für nötig, sich mit den legitimen Ausdrucksmitteln des Theaters auseinanderzusetzen. Vielmehr waren die "Gehalte" der von ihnen gespielten Stücke

-
- 1) Vgl. Laturell, Volker D., Von Weihnachtsapotheken und Tierballetten oder Was ist kindertümlich? - 100 Jahre Kritik am Märchenspiel und seiner Macher, a.a.O., S.37 ff.
 - 2) Luserke, Martin, Jugendbildung und Theater, in: Die Erziehung, 4.Jg. 1929 . In: Lorenzen, H.(Hrsg.) Die Kunsterziehungsbewegung, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1966, S.103
 - 3) Brecht, Bertolt, Kleines Organon für das Theater, Schriften zum Theater 7, Frankfurt am Main 1964, S.7

und die "Gesinnung" der Mitwirkenden entscheidend. Unkritisch hielten manche Laienspieler ideelle Gehalte für künstlerische Werte.

Andere verhielten sich nicht nur naiv, sondern sogar dünkelfeindlich: sie verzichteten bewußt auf formale und technische Exaktheit in der Ausführung ihrer Spiele. Es ging ihnen nicht um das Herstellen von Kunst, sondern um die, wie sie meinten, zu verwirklichende "Gemeinschaft". (1) Der sogenannten "Entartung" der Kultur zum Trotz wandten sie sich zum Schlichten, Begreiflichen, zum "Ursprünglichen" (das eben oft nichts weiter als das Ungeformte, bloß Empfundene war), zum "Heimatlichen", zum Mittelalter, zu "Rüpel-" und Märchenspielen, zu Hans-Sachs-Stücken, zu Legenden und Mysterienspielen.

Beim Gestalten von Stücken und beim eigenen "Stücke-Bauen" wurden (für Rudolf Mirbt, Ignaz Gentges, Martin Luserke u.a.) die Begriffe "Spiel" und "Gemeinschaft" zu Schlüsselbegriffen. Die Führer der Laienspielbewegung meinten, "Volksbildungsarbeit" (2) leisten und Einfluß auf die Lebensrealität der Mitspieler und Zuschauer nehmen zu müssen.

Beim Zuschauer sollte das Spiel - wieder Brecht vergleichbar - "Haltung wecken" und "nicht bloß Unterhaltung sein". (3) Im "Erlebnis" des gemeinsamen Spiels glaubten die Führer der

-
- 1) Vgl. Müller, Alwin, Laienspiel - Spiel der Gemeinschaft, in: Korn, E./Suppert, O./Vogt, K. (Hrsg.) Die Jugendbewegung, Welt und Wirkung, Düsseldorf, Köln 1963
 - 2) Mirbt, Rudolf, Münchener Maienspielführer, o.J. (2.Aufl. 1934, S.2
 - 3) Brix, Gertraud, Wesen, Gestaltung und Wert der jugendlichen Laienspielbewegung in den Jahren der Wirrnis von 1890 - 1933, Phil. Diss., Rostock 1937, S.82

Laienspielscharen eine menschenbildende, erzieherische Kraft zu erschließen. (1)

Diese pädagogische "Erfahrung" bzw. Konzeption wurde Ursache dafür, daß sich die Laienspielbewegung nach dem 2. Weltkrieg in gewisser Weise fortsetzen konnte. In der Schulspielbewegung, die sich zunächst an den Gymnasien und dann ganz allgemein an bayerischen Schulen etablieren und weiterentwickeln konnte, fanden sich direkte Verbindungen zur Laienspielbewegung. (2) -

Wie hat sich nun in der Gegenwart das Verhältnis der Schule zum professionellen Theater entwickelt? Betrachtet man auch heute das Theater als ein Instrument der (schulischen) Erziehung?

In der DDR ist die Einschätzung des Theaters als "Miterzieher" unbestritten.

"Das Theater und auch das Puppentheater sind geeignet, an der Herausbildung des sozialistischen Menschenbildes mitzuarbeiten", heißt es bei Hanna Diezmann, die sich mit dem Zuschauerverhalten und der Eigentätigkeit von Kindern im Puppenspiel beschäftigt hat. "Den Grundsätzen der staatsbürgerlichen Erziehung gemäß erzieht das Puppentheater die Kinder zu sozialistischen Verhaltensweisen, gibt ihnen Leitbilder, die die Erziehung zu Fleiß, Disziplin, Ausdauer, gegenseitiger Rücksichtnahme und zur Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten un-

1) Vgl. auch Mueller, Jürgen, Über den Reichtum des "armen" Theaters, Studien zu Hans Holtorfs Theaterarbeit, Phil. Diss., München 1978 (Kapitel I : Jugendbewegung und Laienspiel).

2) Näheres dazu in Kap. III, 3

terstützen." (1)

Johannes Goldhahn, Autor des Aufsatzes "Der Theaterbesuch" (2) stellte bezüglich der Entwicklung der Beziehungen der Kinder und Jugendlichen zum Theater sehr richtig fest, daß sie unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden könne, die in engem Zusammenhang gesehen werden müssten: "Erziehung durch das Theater und Erziehung für das Theater".

Die von ihm formulierte Entscheidung für den einen Aspekt lautet so: "Wir legen den entscheidenden Wert auf die E r z i e h u n g d u r c h T h e a t e r, die als wirkender Teil im System der klassenmäßigen und staatsbürgerlichen Erziehung aufzufassen ist. (3) Sie darf keinesfalls auf isoliert künstlerische oder kunsterzieherische Aspekte eingeengt werden. In der Aneignung progressiver Kunst durch das Theatererlebnis wollen wir unsere Kinder und Jugendlichen zur marxistisch-leninistischen Weltanschauung, zum revolutionären sozialistischen Lebensgefühl, zur Pflege und Weiterentwicklung revolutionärer Traditionen, zu hohem persönlichen Einsatz bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus, zum sozialistischen Internationalismus und nicht zuletzt zu tätigen Mitgestalten der sozialistischen Kulturrevolution erziehen." (4)

-
- 1) Diezmann, Hanna, Puppenspiel. In: Manthey, Karl und Pakulla, Rudolf (Hrsg.), Künstlerische Erziehung außerhalb des Unterrichts, Berlin 1970, S.161
 - 2) Goldhahn, Johannes, Der Theaterbesuch. In: Manthey, Karl und Pakulla, Rudolf (Hrsg.), Künstlerische Erziehung außerhalb des Unterrichts, Berlin 1970, S. 355 ff.
 - 3) Hervorhebung von Johannes Goldhahn
 - 4) ders., ebd., S. 356

Die auf der Bühne "vorgespielten zwischenmenschlichen Geschehnisse sind" -laut Goldhahn- "imstande, auf den g a n z e n M e n s c h e n zu wirken, ihn in seinen Gefühlen zu ergreifen, ihn gedanklich zu neuen Erkenntnissen anzuregen und seine gesellschaftliche Tätigkeit zu aktivieren und zu steuern. Die ideologisch-pädagogische Einwirkung auf die Weltanschauung des Publikums ist ein charakteristisches Prinzip fortschrittlicher Theaterkunst." (1)

Der von Wekwerth theatertheoretisch vorgestellte Gedanke des "Steuerns" von Verhalten mittels vorgespielter Geschehnisse findet hier seine pädagogische Konsequenz: Theater im Dienst der Schule als Instrument "ideologisch-pädagogischer Einwirkung", Theater - ein "Mittel zum Zweck". -

Der Kunstsoziologe Arnold Hauser erklärte als Marxist den Utilitarismus der Kunst (z.B. in der Sowjetunion) mit der Notwendigkeit, "alle verfügbaren Mittel in den Dienst des aufzubauenden Kommunismus zu stellen" (2), mußte aber einräumen, daß die politische Verwendung der Kunst ihrer Reglementierung gleichkommt, die er für gefährlich erachtete. Seine Meinung dazu:

"Die Aufgabe ist nicht die Verengung der Kunst dem heutigen Gesichtskreis der breiten Massen entsprechend, sondern eine mögliche Erweiterung des Gesichtskreises dieser Massen. Der Weg zum echten Kunstverständnis führt über die Bildung. Nicht die gewaltsame Simplifizierung der Kunst, sondern die Erziehung zur künstlerischen Urteilsfähigkeit ist das Mittel, womit man die beständige Monopolisierung der Kunst durch eine ganz kleine Minderheit verhüten kann." (3)

1) Goldhahn, Johannes, Der Theaterbesuch, a.a.O., S.356

2) Hauser, Arnold, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1969, S.1028

3) ebd., S. 1029

- Schließlich nun die Frage: Wie stellt sich das Verhältnis der Schule zur Kunst, zum professionellen Theater in der Bundesrepublik bzw. in Bayern dar? Finden wir nicht auch hier, wenngleich in anderer Intention, das Phänomen der "Simplifizierung der Kunst" und ihren Einsatz als "Mittel zum Zweck", wenn es darum geht, sie mit einem breiten Publikum, also z.B. den Grund- und Hauptschülern in Verbindung zu bringen?

Heute beteuern Bildungspolitiker und Pädagogen in Bayern stärker denn je ihre Liebe zum "Musischen" (in anderen Bundesländern ihren Wunsch nach "kultureller Bildung"), aber hier wie dort wird selten versäumt, mit dem "Musischen" bzw. mit dem "Kulturellen" das "Erzieherische" gleichzusetzen.

Theater als Artefakt ist kein übergeordnetes Lernziel, Einübung in die Zuschaukunst ist kein Lehrfach, sie ist sogar weitgehend unbekannt. Was hingegen in Bayern (vorbildlich für andere Bundesländer) gefördert wird, ist das "Schulspiel" (1), bei dem das "Musische", wie man meint, eine erfolgreiche Verbindung mit dem "Erzieherischen" eingegangen ist.

Verdeutlichen kann dies z.B. folgende kultusministerielle Verlautbarung:

"Das moderne Schulspiel ist eine wertvolle Bildungshilfe in Erziehung und Unterricht. Es ist in der Erarbeitung und in der Gestaltung schöpferisches Spiel, das Lebenskräfte entbindet und entfaltet. Das gilt sowohl für das Spiel ohne fertige Text-

1) "Schulspiel" ist ein Begriff, der einer Klärung bedarf.

Paul Amtmann verwendete ihn als Oberbegriff, vgl. Kapitel III, 3.

vorlage (gestaltendes Spiel) als auch für das Spiel nach einem vorgeformten Text (nachgestaltendes Spiel). Im Mittelpunkt aller Bemühungen steht der spielende Mensch. In der Auseinandersetzung mit der Spielaufgabe erfährt er sich selbst als Person, seine Bindung an den Mitmenschen und seine Einordnung in die Gemeinschaft. Der Lehrer sollte immer bemüht sein, die ganze Klasse ins Spiel zu bringen. Es geht nicht um die besonderen Talente, sondern um alle, gerade auch um jene Schüler, die der fördernden Kräfte des Spiels mehr als andere bedürfen." (1)

Auf den "Beschuß des Bayerischen Landtags vom 18.März 1975 betreffend verstärkte Förderung des Schulspiels" bezugnehmend, übermittelte Staatssekretärin Dr. Mathilde Berghofer-Weichner dem Präsidenten des Bayerischen Landtags einen Bericht, in dem es u.a. hieß:

"Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus hat den pädagogischen und didaktisch-methodischen Wert des darstellenden Spiels in der Schule in allen seinen Formen erkannt und anerkannt. Es hat sich gerade in den letzten Jahren darum bemüht, dem Spiel einen angemessenen Raum in der Schule zu geben und auf seine Bedeutung hinzuweisen. Dies gilt sowohl für den Bereich der Stundentafeln und Lehrpläne wie auch für die Ausbildung der Lehrer... Die Lehrpläne für den Bereich der Volksschule enthalten verschiedene Formen des Schulspiels. Allerdings wird das Spiel auch hier weniger als Lerninhalt, sondern mehr als methodische Möglichkeit der Unterrichtsgestaltung und der musikalisch-rhythmischen Erziehung angesehen. ... Neben der unterrichtlichen Auswertung wird das Schulspiel im Bereich der Volksschulen vor allem hinsichtlich seines erzieherischen und gemeinschaftsfördernden Wertes gesehen. So

1) Flury, H. Das Schulspiel, KMBI 1964, S.563

werden häufig szenische Darstellungen in die Gestaltung der verschiedenen Klassen- und Schulfeiern eingebaut..." (1)

Auch in den gültigen curricularen Lehrplänen für Grund- und Hauptschulen, die stufenweise seit dem Schuljahr 1976/77 neu eingeführt worden sind, die nach Lernzielen mit Angabe von Lerninhalten, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen orientiert sind und jeweils Vorbemerkungen zu Aufgaben und Zielen des jeweiligen Faches bringen, befindet sich das Schulspiel in einer relativ guten Position.

Bezüglich der Zielvorstellungen musischen Unterrichts ergibt sich kein klares Bild. Während einerseits das Ziel der vom Schüler zu erwerbenden Befähigung, kritisch und selbständig am kulturellen Leben der Gesellschaft teilnehmen zu können erkennbar wird, betonen die Autoren andererseits traditionsgemäß auch die Vorstellung, daß musischer Unterricht die "Gemeinschaft" fördere und daß die soziale Integration der einzelnen Schüler seine wesentliche Aufgabe sei. Die produktive Eigentätigkeit der Schüler wird pädagogisch unterstützt, aber der reflektierenden, kritischen Rezeption von Kunst bzw. beim Theater der Mitproduktion von Kunst gibt man zu wenig Gelegenheit.

"Spiel" (2) und "Gemeinschaft", jene Begriffe, die das pädagogische Geschehen seit der Laienspielbewegung mitprägen, beherrschen auch weitgehend die Auffassung vom Schulspiel, das sowohl als Unterrichtsmethode in verschiedenen Fächern als auch mit einem eigenen (Wahl) - Fach im Lehrplan vertreten ist.

Es mangelt an Erziehung zum Theater; wie oben gefordert,

1) Berghofer-Weichner, Mathilde, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 13. November 1975

2) Näheres dazu in Kapitel III, 3

müßte sie sich zuerst zum eigenen Fach emanzipieren. Das aber würde bedeuten, daß sich das Verhältnis Schule/Theater ändert.

Die scheinbare "Zwecklosigkeit" des professionellen Theaters, seine scheinbar "bloß unterhaltende" Funktion müssten akzeptiert werden, sein Appell zum dialektischen Denken angenommen werden. (1) Das Theater als die "tätige Reflexion des Menschen über sich selbst" (Novalis) (2) müßte zum Lernziel werden.

Momente, die zur Erziehung zum Theater gehören, tauchen heute schon an vielen Stellen im Lehrplan auf, so z.B. in den Fächern Schulspiel, Deutsch, Musik (besonders in dem Grundschulfach "Musik- und Bewegungserziehung"), in der Erziehungskunde und Kunsterziehung. Ansätze zu einer Erziehung zum Theater sind also vorhanden: sie ließen sich ausbauen.

1) Vgl. Kapitel II, 2, S.106

2) Vgl. " I, 3, S.45

III. 2. B. Der curriculare Lehrplan (CULP) als Angebot für Schulspiel-Aktivitäten und Ansatz für die Erziehung zum Theater

Zunächst soll auf das Curriculum für ein Fach eingegangen werden, das 1976 in Bayern neu eingeführt wurde, "Musik- und Bewegungserziehung". Als Fach der Grundschule für die Jahrgangsstufen 1 und 2 ist es insofern für unser Thema relevant, als es zur Basis der Erziehung zum Theater (im Teilbereich Schultheater) von Schulbeginn an werden könnte, wenn man auch sprachlich-szenische Gestaltungen noch in sein "Programm" aufnähme.

Seine "allgemeine Zielsetzung" ist:

"Das Fach Musik- und Bewegungserziehung will die emotionalen Kräfte im Kind wecken und entwickeln, seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und soziales Lernen ermöglichen. Dadurch soll ein Ausgleich zu den mehr leistungsorientierten Fächern der Grundschule geschaffen werden." (1)

Im Teilbereich "Sinnesschulung" sind Lernziele: "Verfeinern der Wahrnehmung im Bereich des Hörens... im Bereich des Sehens... im Bereich des Tastens".

Einzelne Lerninhalte wie z.B. "Raum und räumliche Beziehungen erfahren, unterscheiden und darstellen, Raum durch Partner und Gruppe erfahren (Spiegelbildübungen mit Hilfe von

1) Einführung des Faches Musik- und Bewegungserziehung in der Grundschule. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, KMBL I 1977, So.- Nr.9, S.375 ff.

Raumfiguren, Klanggesten, Mimik und Gestik), das 'Begreifen' von Objekten (Körperkontakte)" muten wie Etüden modernen Schauspielunterrichts an.

In den Teilbereichen "Rhythmische Erziehung" und "Bewegungsbildung - Bewegungsbegleitung - Bewegungsgestaltung" finden sich Hinweise, die auch der Erziehung zum Theater dienen könnten:

"Wir spielen Marionetten, wir spielen Maschinen..., pantomimisches Gehen, z.B. stolzieren wie ein Hahn, Schleichen wie ein Dieb, balancieren wie ein Seiltänzer, torkeln wie ein Betrunkener."

Ein Novum gegenüber schulischen Gepflogenheiten ist es, daß in der "Bewegungsgestaltung", bei der z.B. Märchenszenen gestaltet werden können, die "Ideen der Kinder Ausgangspunkt" sein sollen. Bedauerlich ist, daß in dem Lehrplan das Wort "Theater" nicht vorkommt; vom "als ob" ist dagegen oft die Rede.

In der "Neufassung des Lehrplans für die Grundschule" von 1976 spricht man von der Grundschule als Stätte ausgleichender Erziehung:

"Schichtenspezifische Rückstände, vor allem im sprachlichen Bereich, im übrigen kulturellen Standard und in der Lernmotivation sollen abgebaut werden." (1)

Zu den allgemeinen Aufgaben zählt man u.a. auch die "Förderung von Sensibilität und Kreativität, besonders auch in musischen Grunderfahrungen". (2)

1) Neufassung des Lehrplans für die Grundschule, KMB I 1976, So.-Nr. 12, S.289 ff.

2) ebd.

Leider sucht man die "musische Grunderfahrung" des Theaterbesuchs im Lehrplan vergeblich. (1) Gerade gemeinsame Theaterbesuche helfen doch "schichtenspezifisch bedingte Rückstände" abzubauen, weil sie einem Teil der Kinder diesen Bereich der Erfahrung überhaupt erst einmal eröffnen.

Durch Ergänzung des Curriculums "Musik- und Bewegungserziehung" z.B. durch die in den "Arbeitsvorschlägen für die 2. Jahrgangsstufe" genannten "Mündlichen Gesprächsspielen in Dialogform" (2) und in Verbindung mit regelmäßigen Theaterbesuchen (auch mobiler Theater in der Schule) könnte das neue Fach als "Musik - Theater - und Bewegungserziehung" zur ausgezeichneten Basis bei den 6-8jährigen für die durch alle Schuljahre führende Erziehung zum Theater werden.

In der Hauptschule gehört das Fach "Schulspiel" zum Wahlbereich in den Jahrgangsstufen 8 und 9. Die "Einführung des Lehrplans für die Fächer des Wahlpflichtbereiches B bzw. Wahlbereiches in den Jahrgangsstufen sieben bis neun der Hauptschule" vom August 1977 (3) widmet ihm folgende Beschreibung:

"Schulspiel, Jahrgangsstufen 8 und 9,
Zielsetzung:

Beim Schulspiel soll die Freude am darstellenden Spiel geweckt und gefördert werden. Die Entfaltung schöpferischer

-
- 1) Im Lehrplan für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe für das Fach Kunsterziehung (KMB I, 1976, So.-Nr. 2, S.45 ff) wird der "Theaterbesuch: Puppenspiel" als Unterrichtsverfahren zum Lernziel "Fähigkeit zu spielen" vorgeschlagen, also für die 10-12jährigen.
 - 2) Neufassung des Lehrplans für die Grundschule, Deutsch, KMB I 1976, So.-Nr. 12, S.289 f.
 - 3) KMB I 1977, So.-Nr. 32, S.997 ff.

Kräfte steht im Vordergrund. Das geschieht zunächst an kurzen, szenenartigen Formen des Spiels. Darauf aufbauend soll auch die Gestaltung größerer Vorlagen versucht werden. Im Zusammenhang damit führt dieses Fach auch in die Ausdrucksmöglichkeiten des Theaters und in die technischen Voraussetzungen einer Aufführung ein.

Allgemeine Hinweise:

Das Schulspiel besitzt von der freien bis zur streng gebundenen Form eine Reihe von Möglichkeiten: das Spiel innerhalb einer festgelegten Situation, das Spiel nach einem Handlungsabriß, einer Dialogskizze, einem selbstverfaßten Rollentext, einer Textbearbeitung, einer übernommenen Vorlage.

Bei der Auswahl der Stücke ist darauf zu achten, daß diese der Verständnissfähigkeit der Schüler entsprechen, ihrer Erfahrungswelt entgegenkommen und im Schwierigkeitsgrad darstellerisch zu bewältigen sind. Stücke, die diesen Kriterien zunächst nicht genügen, aber dennoch lohnend erscheinen, sind zu bearbeiten. Um den Schülern eine möglicherweise anfänglich vorhandene Scheu vor dem darstellenden Spiel zu nehmen, empfiehlt sich der Einbau von geselligen Spielformen, vor allem im Kreis. Hier können Schüler auch die Spielleitung übernehmen.

Die Verbindung zu anderen Fächern, insbesondere Deutsch, Kunsterziehung (Lernfeld 'Spiel' in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe), Technischem Werken, Musischem Werken und Musik bietet sich an und sollte ständig hergestellt werden. Dort, wo sich nicht genügend Schüler aus einer Jahrgangsstufe befinden, kann sinnvollerweise eine jahrgangsübergreifende Gruppe 'Schulspiel' gebildet werden.

Die nachstehend aufgeführten Bereiche enthalten jeweils eine Reihe von Vorschlägen, aus denen ausgewählt werden kann.

Bereiche

Figurespiel : Maskenspiel

Schattenspiel

Puppenspiel

mit jeweils einfacher Handlung, z.B. Fabel, Märchen, Parabel, Verwechslungs-, Verwicklungs-, Streitszene, Kurzkriminalstück.

Personenspiel : Pantomime

Scharade

Stegreifspiel

Bewegungs- und Tanzspiel

Entscheidungsspiel

Textspiel (Witz, Sketch, Parodie; Jugendspiel; Schwank, Kriminalstück; literarische Szenen und Stücke).

Theater/Bühne : Besprechung von Theaterstücken (Fernsehaufzeichnungen)

Theaterbesuch

Teilnahme an einer Theaterprobe

Besichtigung der Bühneneinrichtung

Bau, Technik und Ausstattung der eigenen Bühne." (1)

Abgesehen davon, daß m.E. der Zeitpunkt der Einführung "auch in die Ausdrucksmöglichkeiten des Theaters" viel zu spät angesetzt ist (die gemeinten Schüler sind ca. 14 Jahre alt), sind die meisten Vorschläge als positiv im Sinne einer Erziehung zum Theater zu werten. Erfreulicherweise tauchen hier der "Theaterbesuch" oder die "Besprechung von Theaterstücken" auf.

Das eigentliche Problem des Faches aber verrät der Lehrplan selbst: es liegt darin, daß sich evtl. nicht genügend Schü-

1) Einführung des Lehrplans für die Fächer des Wahlpflichtbereiches B bzw. Wahlbereiches in den Jahrgangsstufen sieben bis neun der Hauptschule, KMB I 1977, So.-Nr.32, S. 1010

ler einer Jahrgangsstufe finden, die das Fach "Schulspiel" wählen.

Wenn nämlich als Lehrangebot im Wahlbereich utilitäre mit spielerischen Betätigungen "konkurrieren", wie es der Fall ist, (im Angebot des betreffenden "Lehrplans für die Fächer des Wahlpflichtbereiches B bzw. Wahlbereiches in den Jahrgangsstufen sieben bis neun der Hauptschule" sind z.B. auch "Technik" und "Musisches Werken" ; weitere Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer der Hauptschule sind z.B. auch Textilarbeit, Technisches Zeichnen, Maschinenschreiben, Kurzschrift, Technisches Werken), dann ist zu erwarten, daß das Gros der Hauptschüler, bedrängt von der Vorstellung, sich bald im Berufsleben als brauchbar erweisen bzw. sich für einen Ausbildungsplatz "qualifizieren" zu müssen, und von ihren Eltern auch zumeist im Sinne unmittelbarer "Nutzanwendung" von Gelerntem beeinflußt, den "praktischen" Fächern den Vorzug gibt. (1)

Die Chance der Schule, mit dem Fach Schulspiel Erziehung zum Theater zu leisten, wird somit zumeist vertan. Hauptschüler der Jahrgangsstufen 8 und 9, also in einem Alter, in dem sie aufgeschlossen wären für kulturelle Informationen und ästhetische Bildung, erfahren so zum großen Teil "freiwillig" nicht, was sie für ihr ganzes Leben versäumen.

Ein Einwand: Ausdrücklich wird ja auf die Verbindung des Faches Schulspiel zum Fach Kunsterziehung (Lernfeld 'Spiel' in der 7. bis 9. Jahrgangsstufe) verwiesen. Zu diesem gehören die einzelnen Lernfelder "Spiel mit Figuren" (7.Jgst.),

-
- 1) In der Praxis besteht die Wahlmöglichkeit "Schulspiel" in Form einer Arbeitsgemeinschaft nur in Schulen, bei denen die räumlichen, organisatorischen, besonders aber die personellen Voraussetzungen gegeben sind...

"Darstellendes Spiel mit Personen" (8.Jgst.) und "Bewegte Bilder/Film" (9.Jgst.) (1)

Betrachten wir diese Lernfelder kritisch:

Lerninhalte beim "Spiel mit Figuren" sind "Entwurf, Konstruktion und Gestaltung einer Spielfigur" (zur Auswahl: bewegliche Stabfigur, "Schrottfigur", Schattenfigur), "Entwicklung einer Spielhandlung... Ausgestaltung der Spielszenen" (durch einfachen Bühnenbau oder Licht/Verdunklung, Musik oder Geräuschkulisse)... "Spiel mit verteilten Funktionen" sowie "Gestaltung einer Spielstunde", die allerdings dem sogenannten "Gesellschaftsspiel", nicht dem Theaterspiel vorbehalten ist. (2)

Im "Darstellenden Spiel mit Personen", für das im Fach Kunsterziehung in der 8. Jahrgangsstufe ca. zehn Stunden aufgewandt werden können, sind zwei Lernziele als verbindlich angegeben:

"Fähigkeit, Aussehen und Verhalten spielerisch zu verändern, um die Wirkung auf andere zu beobachten" und "Fähigkeit, Spielszenen mit Personen phantasievoll zu gestalten. Freude am Mitspielen." - Als "Detektiv, Hochstapler, Professor, Photomodell, Gammler oder Weltraumgestalt" sollen die Schüler den Lerninhalt "Mittel der Veränderung: Schminke, Kleidung, auffallende charakterisierende Gegenstände, Teil-, Vollmaske, Mimik, Gestik, Haltung, Bewegung des Körpers" erfahren. Andererseits sollen sie auch Spielszenen entwickeln, z.B. "nach einer gemeinsam ausgebauten Spielidee, nach einem roh skizzierten Spielplan, nach einer Vorlage". - Empfohlen

-
- 1) Curricularer Lehrplan Kunsterziehung für die 7.Jahrgangsstufe der Hauptschule, Lernfelder für die Jahrgangsstufen sieben bis neun, KMBI I 1977, So.-Nr. 4, S.168
 - 2) ebd., S.168 ff.

wird schließlich auch die Aufführung : "Spiel vor anderen Klassen, am Elternabend. Spiel außerhalb der Schule (Altersheim, Kindergarten, Kinderheim usw.)" (1)

Verwirklicht sich also hier die in vorliegender Arbeit geforderte Erziehung zum Theater, mindestens im Teilgebiet Schultheater?

Die Antwort hängt davon ab, ob der Lehrer im Fach Kunsterziehung (der frühere Zeichenlehrer) eine echte Beziehung zum Schultheater (also auch zum Theater) hat oder nicht. - Weil das Wesentliche der Erziehung zum Theater fehlt, nämlich die Entwicklung der Zuschaukunst durch regelmäßiges Zuschauen im professionellen Theater, besteht die Gefahr einer deutlichen Akzentverschiebung.

Meine Kritik an dem beschriebenen, immer nur kursorischen Vorgehen durch den Lehrer der Kunsterziehung, (der im gleichen Schuljahr mit derselben Klasse z.B. "Papierreliefs, Wandteppiche, Textilbilder", allerdings auch "Bühnenbilder zu unserem Schulspiel" (2) herstellt), ist die, daß das Schultheater hier zu einseitig nur vom bildnerischen Aspekt her "gehandhabt" wird, daß es als Ort geistiger Reflexion eigentlich nicht zur Debatte steht.

Auch in der Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) ist der "Tätigkeitsbereich Spielen" dem Fach Kunsterziehung zugeordnet. Dem Bau von "medialen Spielträgern" in Einzel- oder Partnerarbeit soll beispielsweise Unterrichtszeit gewidmet werden. - Zur Wahl gestellte Unterrichtsverfahren zum Lernziel "Fähigkeit zu spielen" sind: "Improvisiertes Spiel...

1) Curricularer Lehrplan Kunsterziehung für die 8. und 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, KMB I 1977, So.-Nr.34, S.1065 f.

2) ebd.

Rollenspiel...Entwicklung einer eigenen Spiel-Idee...Spielmöglichkeiten eines Spielträgers..." . Ein vorgeschlagener "Theaterbesuch : Puppenspiel" mit "Blick hinter die Bühne" und "Verarbeitung der Erfahrungen im Unterrichtsgespräch" ist m.E. für Schüler dieser Altersstufe zu spät angesetzt. Beim Lernziel "Einblick in das Phänomen 'Spiel' " sind bezeichnenderweise die "Funktionen des Spiels" Lerninhalt.

(1)

Betrachten wir das Fach Deutsch, das traditioneller Auffassung nach zum "Drama" hinführte (2) : In der Orientierungsstufe sind dramatische Texte bei der "Begegnung mit Literatur" nicht vorgesehen. Ein Lernziel im CULP - unter insgesamt 42 verbindlich zu erreichenden! - lautet: "Fähigkeit, Rollen aus dem Stegreif oder nach Spieltexten darzustellen".

(3) Es ist dem Bereich "Mündlicher Sprachgebrauch" zugeordnet.

Im curricularen Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe ist die "Arbeit mit Texten" in den Jahrgangsstufen 8 und 9 auch mit dramatischen Texten vorgesehen. Dem Lehrer zur Auswahl gestellte Formen sind: "Fernsehspiel, Film, Hörspiel, Theaterstück". Lernziel ist die "Fähigkeit, literarische Texte zu erschließen". Auf die Besonderheiten der "Theatersprache" wird im Lehrplan nicht eingegangen. (4)

-
- 1) Curricularer Lehrplan für das Fach Kunsterziehung in der Orientierungsstufe, KMBI I, So.-Nr.2, 1976, S.57 f.
 - 2) Vgl. Beiss, Adolf, Einführung in das Große Bühnenstück In: Beinlich, Alexander (Hrsg.), Handbuch des Deutschunterrichts, a.a.O.
 - 3) Curricularer Lehrplan für das Fach Deutsch für die Orientierungsstufe, KMBI I, So.-Nr.2, 1976, S.62
 - 4) Curricularer Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, KMBI I, So.-Nr. 4 , 1977, S.128

Hier besteht ein echtes Defizit. (1)

Das allgemein gehaltene Lernziel "Einsicht in die besondere Leistung der Sprache gegenüber anderen Zeichen bzw. Zeichensystemen" (2) könnte allerdings den theaterbegeisterten Lehrer dazu anregen, auch auf das Zusammenspiel der verschiedenen Zeichensysteme im Theater und auf die "Polyphonie" der szenischen Zeichenreihen (vgl. Kapitel I, 3) einzugehen.

Im curricularen Lehrplan für das Fach Musik dient der Lernbereich "Musikhören und Werkbetrachtung" wohl am direktesten der Erziehung zum Theater. Er steht "im Mittelpunkt des Musikunterrichts der 7. bis 9. Jahrgangsstufe". (3)

Im Lernziel "Überblick über wichtige musikalische Gattungen" wird als Lerninhalt in der 8. Jahrgangsstufe angegeben: "Musiktheater zur Auswahl: Oper, Operette, Musical, Ballett (in Ausschnitten)" (4).

Das Musiktheater ist auch Lerninhalt in der 9. Jahrgangsstufe "als Einheit von Musik, Handlung (Bewegung) und evtl. Sprache". (5)

-
- 1) Anders ist das z.B. beim Lernziel "Einsicht in die Eigenart von Texten der Massenmedien", wo die "Kennzeichen der Fernseh-Sprache, z.B. Zusammenhang Sprache-Bild, Kameraeinstellung, Länge und Verknüpfung einzelner Abschnitte (Sequenzen)" zum verbindlichen Lerninhalt erhoben wurden.
 - 2) Curricularer Lehrplan Deutsch für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, KMB I So.-Nr. 4, 1977, S.130
 - 3) Curricularer Lehrplan Musik für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, KMB I So.-Nr. 4, 1977, S.162
 - 4) ebd., S. 164
 - 5) ebd., S.165

Im Lernbereich "Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Musik" heißt es im Vorwort:

"Der Schüler ist heute einer Vielzahl von Höreindrücken ausgesetzt. Er soll im Rahmen dieses Lernbereiches befähigt werden, den eigenen Musikkonsum bewußt zu steuern und das Musikangebot kritisch einzuschätzen." (1)

Beim Lernziel "Einblick in kommerzielle Zusammenhänge des Musiklebens der Gegenwart" für die 9. Jahrgangsstufe sind Lerninhalte (unter anderen) : "Das Musikangebot am Wohnort und am Schulort, in der Großstadt und in den Medien, Kulturhaushalt, Aufführungskosten..." (2) Als Unterrichtsverfahren empfiehlt man auch "Informationen zu Fragen des Haushalts und der Spielplangestaltung." (3)

- Zum Schluß der Betrachtung der neuen curricularen Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern sollen noch zwei Lernziele zitiert werden, die m.E. nicht besser als durch Zuschauen im Theater erreicht werden können. Sie lauten:

"Die Heranwachsenden der 8. und 9. Jahrgangsstufe sollen...

- Anregung erhalten, sich selbst (aufgrund zunehmender Fähigkeit zur Reflexion) besser zu verstehen, indem sie ihr personales und soziales Selbstbild prüfen, über Erziehungsziele und Wertorientierungen sowie über ihre bisherige Entwicklung nachdenken.
- Gelegenheit bekommen, sozial verständiges Handeln einzuüben. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Berücksichtigung von grundlegenden Bedürfnissen und berechtigten Anliegen

1) Curricularer Lehrplan Musik für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, KMBL I So.-Nr. 4, 1977, S.165

2) ebd., S.166

3) ebd., S.166

der Mitmenschen soll dabei bewußt gefördert werden..."

(1)

Diese Lernziele finden sich in den Vorbemerkungen zum Fach Erziehungskunde in der Hauptschule; sie belegen die Tendenz zur Demokratisierung der Schule, indem sie die Heranwachsenden als Personen ernst nehmen. "Sich selbst verstehen, über Erziehungsziele und Wertorientierungen, über die bisherige Entwicklung nachdenken" - das impliziert dialektische Denkprozesse, kritisches Bewußtsein. - Vielleicht kann der Lehrer der "Erziehungskunde" mit seinen Schülern häufig Besuche des professionellen Jugend- und Erwachsenentheaters unternehmen (2) und so (durch Bildung zur Kunst) zur Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen, aber auch zur Demokratisierung der Kunst beitragen.

Zusammenfassend ist zu sagen: der neue curriculare Lehrplan an den bayerischen Hauptschulen, der noch in der "Bewährungsphase" ist, zeigt sich offen gegenüber vielen Bedürfnissen nach spielerischem Verhalten und bietet zu manchem Bereich der Kunst treffliche Informationen bzw. Bildungshilfen. Die

-
- 1) Curricularer Lehrplan für das Fach Erziehungskunde in der Hauptschule - 9. Jahrgangsstufe - KMBI So-Nr. 37 , 1977 , S.1087
 - 2) Daß hohe künstlerische Qualität der Theateraufführungen die Voraussetzung ist, die Jugendlichen zu schöpferischem "Gegendenken", Mit- bzw. Widerspielen anzuregen, versteht sich und soll am Schluß vorliegender Arbeit noch mit einem Vorschlag untermauert werden. - Ein Forum, wo die Forderung nach künstlerischer Qualität des Kinder- und Jugendtheaters geäußert wurde, war beispielsweise die Fachtagung "Kindertheater im Gespräch" vom 4.- 7. Oktober 1981 in der Politischen Akademie Eichholz (Veranstalter CDU und ASSITEJ), an der die Verfasserin teilnahm.

Erziehung zur Musik beispielsweise ist laut Lehrplan auch für Hauptschüler (nicht nur für Gymnasiasten und Realschüler) gewährleistet. Freiwilliger Instrumentalunterricht bzw. Chorgesang unterstützen die für alle Schüler verbindlichen Lehrangebote.

Elemente einer Erziehung zum Theater sind - über viele Fächer und Jahrgangsstufen verstreut - im Lehrplan durchaus zu finden, jedoch die "Erziehung zum Theater" als Entwicklung der Zuschaukunst gibt es nicht. Das Theater als Ort geistiger Reflexion steht bisher für Hauptschüler nicht zur Debatte.

Trotz einzelner guter Ansätze kann Erziehung zum Theater an bayerischen Hauptschulen m.E. nicht geleistet werden, solange es das Fach Theatererziehung (1) nicht gibt und solange regelmäßige und häufige Besuche des professionellen Theaters für Hauptschüler nicht verbindlich sind. - Selbst wenn die von uns vorgeschlagenen theaterwissenschaftlichen und theaterpraktischen Kenntnisse bzw. Informationen in den Lehrplan eingebaut würden, könnten sie schwerlich an den Schulen vermittelt werden, weil die Lehrer - bis auf ganz wenige Ausnahmen - nicht entsprechend ausgebildet sind. (2)

1) bzw. "Erziehung zum Theater" oder auch "Theatererziehung und Medienkunde" (vgl.S.126)

2) Das bisherige Angebot von jährlich ca. 6-7 Fortbildungskursen (Regie- und Spielleiterkurse) in der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen/Donau für voll ausgebildete Lehrer aller Schulgattungen und die durch Inkrafttreten des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 29. September 1977 (geändert am 10. August 1979) verpflichtende Teilnahme von den Studenten an einer "Sonderveranstaltung" (z.B. Betriebserkundung, Schulwanderung, Schulspiel) gewährleisten m.E. keine ausreichende Ausbildung.

Mit der in vorliegender Arbeit geäußerten Forderung nach dem Fach "Erziehung zum Theater" bzw. "Theatererziehung" soll deshalb vorgeschlagen werden, den Beruf des "Fachlehrers für Theater" zu schaffen. Der Fachlehrer für Theater sollte während bzw. nach einem Fachstudium Begabung und Kenntnisse nachweisen, vergleichbar dem Musiklehrer in seinem Fach.

III. 3. Das Schulspiel an Bayerns Schulen
als ausbaufähiger Ansatz einer
Erziehung zum Theater für Hauptschüler?

III. 3. A. Das darstellende Spiel in der Schule
und sein Mangel an künstlerischem Anspruch

Der im offiziellen Gebrauch verwendete, etwas unklare Begriff "Schulspiel" mußte in vorliegender Arbeit übernommen werden. Paul Amtmann, Nestor der bayerischen Schulspielbewegung und von 1965 bis 1970 Leiter der "Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule" verwendete ihn als Oberbegriff:

"Schulspiel als Entwicklungshilfe für die Spielenden,
- als Unterrichtshilfe (didaktisch angewandtes Spiel),
- als künstlerische Gestaltungsaufgabe." (1)

An Grund- und Hauptschulen, so berichtete Amtmann, sei das Schulspiel von dem "organisatorisch und ideell stärker geförderten Schulspiel an den bayerischen Gymnasien" mitgeprägt worden. (2) Seit 1957 bestand die "Arbeitsgemeinschaft Schulspiel an den bayerischen Gymnasien". Sie sah ihre Aufgabe - in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium - viele Jahre im Bereich der Lehrerfortbildung. (Seit 1964, so Amtmann, war das Schulspiel als Unterrichtshilfe in den Lehrplänen der bayerischen Gymnasien verankert; dafür ausgebildete Lehrer fehlten.)

1) Im Gespräch der Verfasserin mit Paul Amtmann am 10. März 1976

2) ebenfalls

Die einzelnen Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft - nach Amtmann:

- " 1. Rundbriefe (über das Ministerium) an die einzelnen Gymnasien,
2. Abhaltung von Kursen für Spielleiter,
3. Abhaltung von Kursen für Referendare der Fächer Deutsch, Musik, Alte und Neue Sprachen für das Spiel im Unterricht,
4. Gründung einer eigenen Zeitschrift: "Das Spiel in der Schule" (Herausgeber: Paul Amtmann). (1)

Die Zeitschrift "Das Spiel in der Schule" mit dem (späteren) Untertitel "Zeitschrift für musische und künstlerische Erziehung" erschien von Oktober 1960 bis Oktober 1970 vierteljährlich in München und brachte vornehmlich Erfahrungsberichte von spielbegeisterten Lehrern. Ab Heft I/1963 erschien die Zeitschrift ausdrücklich für a l l e Schulgattungen und bildet seither aus diesem Grund eine erschließenswerte Quelle für das Wissen um Spielpraxis und -theorie auch an der Volksschule.

In vielen Beiträgen der Zeitschrift herrschen Einstellungen, die nicht nur rational nachprüfbar, sondern auch emotionale bzw. normative Sätze enthalten. Daß der Spielgedanke in der Nachkriegszeit aus dem Kreis des Laienspiels in die Schulen hineingetragen wurde, wird oft angesprochen.

Bei Durchsicht der Jahrgänge 1963 bis 1970 fallen folgende "Themenkreise" der Zeitschrift auf : das Spiel im Unterricht, die Schulfeier, das "Feierspiel"/ das literarische Drama im Schultheater/ Puppen- und Schattenspiel/ Marionettenspiel/ Spiel mit Masken/ Spiel und bildnerisches Gestalten/ Spiel

1) mündlich mitgeteilt (10. März 1976).

mit musikalischen Elementen/ Spiel und Bewegung/ die Schulbühne - technisch gesehen/ Literaturbesprechungen/ Tagungsberichte.

Die Erfahrungsberichte (Besprechung von Aufführungen oder deren Vorbereitung), die Leserbriefe, Aufsätze und Diskussionen kreisen sehr häufig um einen Begriff: den des "Spiels". Autoren wie Huizinga ("Homo ludens"), Buytendijk ("Wesen und Sinn des Spiels") und Scheuerl ("Das Spiel") werden oft zitiert. (1) In vielen Beiträgen wird die noch aus der Jugendbewegung und speziell Landerziehungsheimbewegung stammende Überzeugung geäußert, daß im E r l e b n i s des Spiels, besonders für Jugendliche in den Entwicklungsjahren, sein eigentlicher Wert liege.

Man könnte die Beiträge, die sich mit dem "darstellenden Spiel" befassen, ebenso wie die Buchreihe "Aus der Praxis für die Praxis, Handbücher für musische und künstlerische Erziehung" (2) nach den von Paul Amtmann benannten Kategorien ordnen:

Zahlreiche Mitarbeiter meinen, das darstellende Spiel diene in erster Linie der Persönlichkeitsentwicklung bzw. -entfaltung; sie interpretieren das Schulspiel als Entwicklungshilfe für die Spielenden. Die Spielleiter berichten von folgenden Erfahrungen: das Schulspiel mache die Schüler "freier", Hem-

-
- 1) Vgl. Huizinga, Johan, Homo ludens, Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1956,
Buytendijk, F.J.J., Wesen und Sinn des Spiels, Berlin 1934,
Scheuerl, H., Das Spiel, Weinheim 1954
 - 2) Amtmann, Paul (Hrsg.) Aus der Praxis für die Praxis, Handbücher für musische und künstlerische Erziehung, 4 Bd., München 1965

mungen würden abgebaut, Aggressionen kanalisiert, Körpergefühl werde entwickelt, Einordnung und Teamarbeit würden gelernt und nicht zuletzt sprachliche Fähigkeiten geübt.

Pädagogisch erfreulich ist zweifellos die oft gemachte Erfahrung, daß gerade solche Schüler, die sich den kognitiven Forderungen der Schule anfangs verweigert hätten, durch die Freude am Schulspiel überhaupt Freude an der Schule gefunden hätten, so daß sie fortan nicht nur beim Schulspiel Eifer entwickelten. In vielen Beiträgen wird bestätigt, was auch zahlreiche Fotos zeigen, daß Schulspiel Schülern und Lehrern großen Spaß mache.

In den Berichten vom Schulspiel als Unterrichtshilfe, dem didaktisch-angewandten Spiel, die hier nur kurz gestreift werden sollen, schildern die Mitarbeiter, wie "jugendgemäße Daseinsverwirklichung" (ein häufig gebrauchter Ausdruck) in den Unterricht integriert werden könne.

Anfangen vom "Kasperl" als Handpuppe zur Hilfe beim Lesen-Lernen über Scharaden, Stegreifszenen, pantomimischen Szenen beim Erarbeiten eines Wortfeldes bis zum Dramenunterricht mit Praktiken wie "Szenenanspiel", "Lesen mit verteilten Rollen", "Lesen im Raum", "Lesen mit Hinzufügen von bildnerischen und musikalischen Elementen" ist den Beiträgen allen gemeinsam der Wille zur aufgelockerten, effektiven Unterrichtsgestaltung.

Beim Schulspiel als künstlerischer Gestaltungsaufgabe zeigen sich in den Berichten der Pädagogen die auffälligsten Unterschiede bezüglich der verschiedenen Schularten. Während man an den Volksschulen sich zumeist damit begnügte, beim Krippenspiel, bei der Weihnachtsfeier, beim Erntedankfest auch "kunsterzieherisch" zu wirken, (die oft liebevoll-humoristischen Schilderungen von Maskenspielen, Sketchen etc. lassen

viel guten Willen der Lehrer und Engagement für die jeweilige Gruppe verspüren), war man an den Gymnasien häufig anspruchsvoller. Man versuchte "Großes Theater" zu verwirklichen, also dramatische Dichtungen aufzuführen. Nur selten taucht dabei die Forderung nach wenigstens einem Minimum von Schauspielkunst bei den Schülern auf. Philologische Drameninterpretationen, pädagogische Grundsatzartikel und eine Vielzahl von "Regieanweisungen" zum Schulspiel (nicht zum Theater) werden vorgestellt und diskutiert.

"Wir suchen im Spiel Begegnung mit uns - aber vor allem Begegnung mit Dichtung, wir suchen Beglückung im durchgeformten Spiel" (1),

so wurde konstatiert; aber trotz der "Durchformung" verwahrte man sich gegen eine Beurteilung der Ergebnisse nach ästhetischen Wertmaßstäben. Ein "Verkennen" der "Bemühungen" wäre es, so Hans Joachim Potratz, wollte man "Theaterkritiken über die Schulspiele" (2) schreiben. Schulspiel war soziales, "geselliges" Spiel, war "Gemeinschaftserlebnis" und muß im Zusammenhang mit der "gesinnungsbildenden" Laienspielbewegung gesehen werden. (3) -

Die Zeitschrift "Das Spiel in der Schule" stellte ihr Erschei-

-
- 1) Müller, Alwin, Schulspiel am Gymnasium Rosenheim, in:
Das Spiel in der Schule 1960/2, S.36
 - 2) vgl. Potratz, Hans Joachim, Kalbfell und die Dogmatiker,
in: Das Spiel in der Schule 1960/2, S.38
 - 3) So bringt die Zeitschrift "Das Spiel in der Schule" z.B.
in Heft 1, Jahrgang 1961 einen zwei Seiten langen "Geburts-
tagsgruß an Rudolf Mirbt" (Alwin Müller grüßt den "Freund"
zum 65. Geburtstag) und in Heft 2, Jahrgang 1965 grüßen
"Herausgeber, Mitarbeiter und Verlag" den 85jährigen Mar-
tin Luserke zu seinem "Ehrentage".

nen mit Nummer IV des Jahrgangs 1970 ein. Ein Aufsatz von Paul Amtmann "Schulspiel - heute und morgen" (1) und der Abdruck des Referats von Felix Messerschmid "Die gesellschaftliche Funktion des Schul- und Jugendspiels" (gehalten bei der 2. Arbeitstagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule (BAG) im Oktober 1970 in Hannover) (2) lassen neue Töne schon anklingen.

Die "rationale Anhebung des Niveaus der Überlegungen, Diskussionen und Ergebnisse" (3), die auch die BAG in einem Schreiben vom 30. Oktober 1970 an die Ständige Konferenz der Kultusminister gefordert hat (4), fand ihren Niederschlag in Bay-

1) Amtmann, Paul, Schulspiel - heute und morgen, in:

Das Spiel in der Schule, IV/1970, S.154 ff.

2) Messerschmid, Felix, Die gesellschaftliche Funktion des Schul- und Jugendspiels, in : Das Spiel in der Schule, IV/1970, S.146 ff.

3) ebd., S.146

4) Die Forderungen lauteten:

"1. die Einbeziehung des Spielens in der Schule in die Curriculumforschung (Schulspiel, Schultheater, Spielen im Lernprozeß, Spielen im Sozialisationsprozeß);

2. die Ausweitung des Experimentier- und Bewährungsfeldes für alle Formen des Spielens im Vorschul-, Primar- und Sekundarbereich unter wissenschaftlicher Kontrolle;

3. a) die Ausbildung aller Lehrer der Elementar- und Primarstufe in der allgemeinen Didaktik des Spielens;
b) die spieldidaktische Ausbildung aller Lehrer der Sekundarstufen für lernzielorientierten Unterricht;
c) die Ausbildung von Fachlehrern für Schulspiel und Schultheater auf den Sekundarstufen;

d) die Ausbildung von Fachlehrern für Kommunikation und Informatik." In: Das Spiel in der Schule,

IV/1970, S.189.

ern in den curricularen Lehrplänen, über die oben berichtet wurde.

Zur heutigen Situation kann man sagen: im Hinblick auf die rationale Einbeziehung des Spielens und speziell des darstellenden Spiels in den Lern- und Sozialisationsprozeß ist in Bayern und in anderen Ländern der Bundesrepublik (1) mittlerweile etliches geschehen. Soziologische und pädagogische Konzepte der siebziger Jahre haben Eingang in die Praxis des Schulspiels gefunden. So revidierten z.B. Lothar Krappmanns "Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse" (2) den Rollenbegriff der traditionellen Rollentheorie und bewirkten ganz allgemein auch in der Spielpraxis das Aufbrechen rigider Interaktionsmuster.

Im Rahmen kompensatorischer und emanzipatorischer Erziehung stellt sich die "Interaktionspädagogik" - z.B. Hans-Wolfgang Nickels "didaktisch angeleitetes Rollen- und Interaktions-spiel" - das schon für Paul Amtmann wesentliche Ziel der "Entwicklungshilfe für die Spielenden". Allerdings liegt der Akzent hier auf der Sozialisation der Spielenden, nicht auf deren Persönlichkeitsentwicklung. Beim "emanzipatorischen Rollenspiel", veranstaltet "mit der didaktischen Absicht, den beteiligten Kindern die Struktur sozialer Situationen durchsichtig zu machen" (3), werden Qualifikationen wie "Rollen-

1) erinnert sei an den Modellversuch "Künstler und Schüler"

2) Krappmann, Lothar, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in:
betrifft: erziehung, Heft 3, 1971, S.29 , und
Krappmann, L., Soziologische Dimensionen der Identität, insb. Kap. 3 "Identität und Rolle", Stuttgart 1971

3) Vgl. Gerhard Gümbel, Zur Bedeutung von Rollenspielen für soziales und politisches Lernen, in:
Die Grundschule, Heft 10, 1974, S.518

distanz", "Empathie", "kommunikative Kompetenz" (Habermas) und "Ambiguitätstoleranz" vermittelt, allerdings treten Momente wie persönliche Freiheit, persönliche Schuld, persönliche Verantwortung kaum mehr in Erscheinung: eine Tatsache, die problematisch im Hinblick auf das pädagogische Leitziel "Persönlichkeitsentwicklung" ist.

In Bayern ist die wissenschaftliche Begleitung von Schulspielaktivitäten, die spieldidaktische Ausbildung der Lehrer im so leicht ausufernden Bereich Schulspiel verbessert worden.(1) Was jedoch den künstlerischen Anspruch des darstellenden Spiels, speziell an bayerischen Hauptschulen, anlangt, so hat sich seit den Forderungen der Bundesarbeitsgemeinschaft für das darstellende Spiel in der Schule (BAG) von 1970 (z.B. der Forderung nach Ausbildung von Fachlehrern für Schultheater auf den Sekundarstufen) nichts geändert. Weil man seinen Wert nicht im Herstellen von Kunst sieht (und sah), sondern es zum Vehikel außerkünstlerischer pädagogischer, soziologischer, psychologischer Konzepte macht, bleibt das darstellende Spiel an den Hauptschulen zumeist künstlerisch nichtssagend und wirkt nicht selten geschmacksverbildend.

Zum Ansatz für die Erziehung zum Theater kann das darstellende Spiel nur dann werden, wenn es zum Schultheater mit künstlerischem Anspruch führt. Zur Begriffsklärung: "Darstellendes Spiel" sollte von Anfang an, so meine ich, der "Erziehung zum Theater" subsumiert sein, nicht dem - pädagogisch gewiß wertvollen, künstlerisch aber indifferenten "Schulspiel".

Diese Akzentverschiebung wesentlicher Art ist m.E. durch ein verstärktes Engagement der Theaterwissenschaft für den Bereich der Bildung und Erziehung zu erreichen.

1) Vgl. Kap. III. 2. B.

III. 3. B. Die "Spieltage" der bayerischen Gymnasien -
ein Exempel für die Erziehung zum Theater ?

Seit dem Jahre 1957 veranstaltet die "Fördergemeinschaft der Landeselternvereinigung und des Bayerischen Philologenverbandes für das Schulspiel an den Gymnasien in Bayern" jährlich einmal, zumeist in der zweiten Julihälfte, die "Spieltage der bayerischen Gymnasien für das Schultheater", deren Gründer und langjähriger Leiter Ludwig M. Faßold ist. Diese pädagogische Institution - sie ist einmalig in der Bundesrepublik - wird unterstützt und gefördert vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und vom Bayerischen Rundfunk.

Ich möchte im Folgenden kurz auf die "Spieltage" eingehen, obwohl ihre Teilnehmer nur aus dem gymnasialen Bereich, nicht aus Real- oder gar Hauptschulen kommen, weil ich meine, daß eine solche pädagogische Einrichtung bzw. Veranstaltung bei kritischer Betrachtung auch Grundsätzliches zum Schultheater und zur Erziehung zum Theater erkennen läßt.

Die "Spieltage" finden stets an einem anderen bayerischen Schulort statt; es beteiligen sich jeweils zehn bis zwölf ausgewählte Gymnasien (Spielgruppen) mit Theateraufführungen und obligatorischen Stegreifdarbietungen. Die ca. 30 Einzelveranstaltungen während der vier Spieltage sind in erster Linie für die gemeldeten Teilnehmer bestimmt, aber, soweit Plätze vorhanden (1), auch der Öffentlichkeit zugänglich.

1) Man spielt meist in der Aula der gastgebenden Schule, aber auch in öffentlichen Veranstaltungsräumen.

Für interessierte Hauptschullehrer und Hauptschüler besteht also die Möglichkeit, den Aufführungen zuzuschauen.

Nach Auskunft des Initiators Ludwig M. Faßold (1) haben die "Spieltage" keinen Wettbewerbscharakter (mit Ermittlung von Preisträgern etc.), sondern sie dienen dem Erfahrungsaustausch, dem kritischen Vergleich und dem Aufgreifen neuer Anregungen. Zum Programm gehören die kritischen Besprechungen der einzelnen Aufführungen, wobei der Spielgruppenleiter Erläuterungen zur Arbeitsweise der Gruppe gibt, eventuell auf spezielle Schwierigkeiten hinweist, die Stückauswahl begründet und alle Mitglieder der Spielgruppe dann Fragen der Zuschauer beantworten.

Publizität erhalten die "Spieltage" durch die jeweilige Lokalpresse, besonders aber durch den Bayerischen Rundfunk.

Ich habe den Verlauf der "20.Spieltage" 1976 in Dillingen/Donau und den der "22.Spieltage" 1978 in Weilheim/Obb. beobachtet. Neben den zur Aufgabe gestellten Stegreifspielen waren dabei z.B. unter anderem zu sehen ein "modernes Mysterienspiel", eine "Posse", "Lustspiele", eine "barocke Komödie", ein "Kriminalspiel mit Stabpuppen" und "Szenen mit Marionetten", ein "Schattenspiel" und ein "Spiel mit farbigen geometrischen Elementen im UV-Licht", Spiele in "englischer" und "russischer" Sprache, ein "Ausdruckstanz", "Lehrstücke", "Stummes Theater mit Musik" und "ein Spiel mit Musik nach einem Märchen". (2)

-
- 1) Die Verfasserin führte mehrere Gespräche mit Ludwig M. Faßold (in München 1976 sowie bei der Teilnahme an den erwähnten Spieltagen in Dillingen/Donau und in Weilheim/Obb.
 - 2) Vgl. "Spielfolge" der "20.Spieltage" in Dillingen/Donau 1976 und der "22.Spieltage" in Weilheim/Obb.1978.

Man bot Selbsterdachtes, aber auch Stücke bzw. Szenen von Schiller, Brecht, Faßbinder - um nur einige Autoren zu nennen. (1)

Nur bei einzelnen (wenigen) Aufführungen kam es m.E. zur intratheatralen Kommunikation, wurden die Zuschauer zum "Mitspiel" bzw. "Widerspiel" aktiviert. (2) Was Hans Heißner, künstlerisch engagierter, erfahrener Schultheaterleiter vielen seiner spielleitenden Kollegen im Jahre 1965 attestierte, nämlich

"die größte Unbekümmertheit in den Fragen der theatralischen Kunst...",

galt auch für die von mir besuchten Spieltage. Heißner stellte m.E. zu Recht fest:

"... auf dem Theater herrschen... weitgehend künstlerische Interessen vor, während bei uns in solchen Fragen Unwissenheit und Unvermögen verbreitet sind." (3)

Auch Josef Freiling, einer der profiliertesten Schultheaterleiter an Gymnasien äußerte sich einmal sehr kritisch-konstruktiv zu den Darbietungen:

"Schon seit Jahren können die Spieltage der Gymnasien unter günstigen äußeren Umständen veranstaltet werden. Gottlob gibt es nämlich hierzulande erfahrene Organisatoren, eine einsich-

-
- 1) Vgl. "Spielrolge" der "20.Spieltage" in Dillingen/Donau 1976 und der "22.Spieltage" in Weilheim/Obb. 1978
 - 2) So m.E. bei der Aufführung der tragischen Satire "Die letzten Tage der Menschheit" von Karl Kraus durch die Akteure vom Ludwigsgymnasium in München. Spielleitung: Hans Heißner, 1976 in Dillingen.
 - 3) Heißner, Hans, Was ist Theater? In: Das Spiel in der Schule II/1965, S.105 ("Aus unserem Briefkasten").

tige Unterrichtsbehörde, aufgeschlossene Gastgeber, eine interessierte Öffentlichkeit und sogar großzügige Mäzene. Dazu kommt noch, daß Jahr für Jahr ein paar tausend Gymnasiasten in der Schule Theater spielen. Es sieht also ganz danach aus, als könne kaum etwas schief gehen. Doch der Schein trügt. In der sog. Stunde der Wahrheit müssen wir immer wieder erleben, wie fragwürdig und unvollkommen die Darbietungen der bayrischen Gymnasiasten sind. Wir spüren hinter dem Ganzen Unbekümmertheit, Feuereifer oder gar Leidenschaft... und wir sehen als Ergebnis allzuoft eine stümperhafte, zerrissene, widerspruchsvolle Form." (1)

Freilingers Vorschlag aus dem Jahre 1969, mehr für die "Schulung der Leiter von Spielgruppen an den Gymnasien" zu tun (2), ist noch aktuell; er muß - wie dargelegt - erweitert werden für den Bereich der Hauptschule.

Trotz des Defizits an intratheatraler Kommunikation bei den meisten Darbietungen der "Spieltage" unterhielt man sich prächtig, es herrschte keineswegs Langeweile bei den Aufführungen. Wieso ?

Die spielenden Schüler erzeugten "Stimmung": für die Zuschauer bedeuteten die Darbietungen tatsächlich ein "Erlebnis", allerdings kein theatralisches, sondern ein "soziales". - Ich habe beobachtet, wie Schüler kritisch ihren Kameraden auf der Bühne zuschauten, teils ironische, größtenteils aber beifällige "Kommentare" zum Aufsagen gelernter Texte abgaben, Bewunderung äußerten für das Vorführen von Kostümen, Perücken bzw. auch von körperlichen Vorzügen und Fertigkeiten, ohne auch nur im geringsten mit den Figuren des jeweiligen Stückes

1) Freiling, Josef, Die 13. Spieltage der Gymnasien in Bayern, in : Das Spiel in der Schule, III/1969, S.188 f.
2) ebd.

in Auseinandersetzung zu treten. (1)

Indem die "Spieltage" geradezu "getragen" werden vom pädagogischen Wohlwollen der zuschauenden Erwachsenen, von einer Art Kameraderie der Spieler untereinander und vom Nimbus, den anscheinend die Tatsache verleiht, überhaupt als Spielgruppe dabei sein zu dürfen, entsteht zwar Kommunikation zwischen Akteuren und Zuschauern, aber es ist eine extratheatrale Kommunikation, keine intratheatrale.

-
- 1) Daß das Publikum auch in früheren Zeiten nicht immer der theatralen Produktion wegen ins Theater ging, sondern um gesehen zu werden, ist theaterhistorisch bezeugt.

"Niemand geht ins Schauspiel der Lust am Schauspiel wegen, sondern um Gesellschaft zu sehen, um sich sehen zu lassen, um Stoff zu Klatscherei nach dem Stück zu sammeln; und man kümmert sich um das was man sieht nur, um etwas darüber zu sagen zu wissen. Der Schauspieler ist ihnen immer der Schauspieler, niemals die Person, die er darstellt...",

so beklagt sich J.J.Rousseau im Briefroman "Julie ou La Nouvelle Héloïse" über die Theaterverhältnisse seiner Zeit. (Vgl. Eckehard Catholy, Die geschichtlichen Voraussetzungen des Illusionstheaters in Deutschland. In: Eckehard Catholy und Winfried Hellmann (Hrsg.), Festschrift für Karl Ziegler, Tübingen 1968, S.96 f.)

Und der Theaterreformer Francesco Milizia befürchtet (im "Trattato completo, formale e materiale del Teatro", Venezia 1794, S.77), daß sich die dramatischen Dichter keine Mühe mehr mit ihren Werken geben, wenn die Logenbesucher im Theater ohnehin nur ihre privaten, individuellen Vergnügungen im Kopf haben, ja, wenn diese überhaupt der eigentliche, wahre Grund ihres Theaterbesuchs sind. (Vgl. dazu : Zielske, Harald, Logenhaus und Illusionsbühne - Problemfall im neuzeitlichen Theaterbau, Beobachtungen und Gedanken zu seiner Genese. In: International Federation for Theatre Research (Hrsg.), Der Raum des Theaters, München 1977, S. 24 ff.)

Hinsichtlich der Erziehung zum Theater sind die größtenteils unvollkommenen, aber durchaus "unterhaltend-geselligen" Darbietungen gefährlich für die zuschauenden und mitspielenden Schüler: sie führen, meine ich, nicht zum Erlernen der Zuschaukunst, sondern möglicherweise sogar zur Abwendung vom Theater.

Es muß m.E. damit gerechnet werden, daß die Schüler als Erwachsene, wenn ihr Weltbild umfassender und skeptischer geworden ist, das professionelle Theater meiden, weil sie es (unbewußt) mit den künstlerisch ungenügend erarbeiteten "gemeinschaftsseligen" Versuchen ihrer Schulzeit gleichsetzen und es ihnen zu begrenzt vorkommt - oder aber, (wenn sie nach Abschluß der Schule geistig eher ab- als zunehmen), daß sie dann ein ganz bestimmtes Theater wünschen und unterstützen: das sterile Theater der "Selbstfeier" des Publikums, wie wir es von den Stadttheatern her kennen, oder das des "Kultes" um "Stars" wie beim Boulevard- bzw. Tourneetheater.

III. 3. C. Das Theaterspiel bayerischer Hauptschüler -
produktive Reflexion der Schüler über sich
selbst ?

Verallgemeinernd - auch Schultheateraufführungen an Gymnasien bzw. Realschulen einbeziehend - kann festgestellt werden, daß Schultheater als Produktionsprozeß, bei dem intratheatrale Kommunikation stattfindet, gegenwärtig durchaus möglich ist, daß es sich aber sehr selten ereignet.

Wie an verschiedenen Stellen vorliegender Arbeit gezeigt werden sollte, produziert man an Hauptschulen seltener Aufführungen von Stücken (bzw. gar von literarischen Dramen) als z.B. am Gymnasium. Das ist erklärlich durch das zumeist höhere Alter der Gymnasiasten (und damit durch das größere Angebot von spielbaren Stücken), durch die Unterschiede der Stoffpläne (das Gymnasium tradiert und vermittelt dramatische Literatur, außerdem bietet der Bereich "Theater" im Lehrplan der Kollegstufe Anreize) und nicht zuletzt durch das unterschiedliche Niveau im "Fachwissen" der Schultheaterleiter.

"Es ist fast die Regel, daß in der Seele des gymnasialen Spielleiters der Theaterbesessene mit dem Germanisten ringt" (1),

konstatierte Herbert Giffel und bestätigt mit diesem grotesken Bild (2), daß der Spielleiter am Gymnasium sich in vielen

-
- 1) Giffel, Herbert, Schultheaterspiel ist Schulspieltheater, in : Das Spiel in der Schule, II/1964, S.115
 - 2) das zu ergänzen wäre: leider ist zumeist der Germanist der Standfestere...

Fällen während eines Studiums der Germanistik mit dem Drama beschäftigt hat. Anders der Volksschullehrer bzw. Lehrer für die Sekundarstufe I, der wegen der vorgeschriebenen Stofffülle seines Viel-Fächer-Studiums dazu wohl kaum Zeit und Anleitung findet. (1) Fachkenntnisse aber sind neben spezifischer Eignung nötig; und die von Hans Heißner aufgestellte Behauptung "Spielleitung kann man nicht lernen, zum Spielleiter wird man geboren" (2), trifft so einfach nicht zu.

- Um eigene Erfahrungen zu sammeln, habe ich "Schultheater" besucht, vorzugsweise, aber nicht am häufigsten mit Hauptschülern, wo immer es möglich war. In München, im Landkreis Starnberg, in Ingolstadt, im Landkreis Kelheim, in Regensburg und in Amberg/Opf. habe ich Aufführungen von Schülern gesehen, teils privat, teils als Pressevertreterin. In München nahm ich an den "2.Werkstatt-Tagen für Schultheater" vom 17. bis 22. Juli 1978 im "Theater der Jugend" teil (3), und in Ingolstadt beobachtete ich die "Woche des Schulspiels", veranstaltet vom 6. bis 13. Juli 1981 in der "Werkstattbühne" vom Stadttheater. (4)

-
- 1) Er studiert unter anderem zwar auch die "Didaktik der deutschen Sprache und Literatur", aber auch auf diesem Gebiet sind wegen der Stofffülle die wissenschaftlichen Objekte "Drama" und "Theater" und ihre didaktische Vermittlung im Hinblick auf die Erziehung zum Theater unterrepräsentiert.
 - 2) Heißner, Hans, Wie wird man Spielgruppenleiter? In: Das Spiel in der Schule, II/1969, S.87
 - 3) veranstaltet vom "Theater der Jugend" und dem "Seminar für Ausdrucksschulung", München.
 - 4) Ein Nachtrag: ich sah die meisten Aufführungen der "Regensburger Tage der Schülertheater" vom 20. Juni bis 6. Juli 1983, veranstaltet vom Kulturred/Schul- und Sportdezernat der Stadt Regensburg.

Meinen Erfahrungen nach, die mit Umfrage-Ergebnissen übereinstimmen, stellt es eine Ausnahme dar, wenn Hauptschüler "abendfüllend" Theater spielen. "Schultheater" - richtiger "Schulspiel" ist an den Grund- und Hauptschulen üblich nur in Form von Beiträgen zu Feiern, Veranstaltungen etc. Beliebt, weil auch einfacher zu praktizieren, ist das Einfügen von kürzeren Stücken, Sketchen etc. in den Ablauf einer "Darbietungsfolge". Der in Kapitel III.1.C. geschilderte "Tag des Schulspiels" in Schwabach vermittelt einen Eindruck von dem bunten und tatsächlich häufig in ähnlicher Form vor erwachsenem Publikum gemachten Angebot von Schulspielaktivitäten, von denen nicht alle Schultheater sind. (Vortrag von Liedern, Gedichten; Tanz, Instrumentalspiel etc.)

Beim Beobachten von "Darbietungen" von musikalischen, rhetorischen, tänzerischen, pantomimischen, turnerischen Fertigkeiten durch die Schüler fiel mir auf, daß diese in manchen Fällen "wie abgerichtet" mehr oder weniger mechanisch "agierten". (1) Waren die Kinder im Grundschulalter, so äußerten sie auf Befragen stets, "sehr gern mitgemacht" zu haben; die tatsächlich vollbrachte Leistung ließ die meisten der Mitwirkenden geradezu "stolzgeschwellt" erscheinen. Ältere Schüler hatten zum Teil zu derartigen Leistungen ein anderes Verhältnis: sie absolvierten sie wie ein "Pensum".

Ich nehme an, daß die Erfahrungen vom Interesse des Publikums und von der Notwendigkeit eigener Konzentration während der

1) Ein Beispiel für die bis zur Perfektion getriebene choreographische und musikalische Darbietung (Orff-Schulwerk) : die "Aufführung" durch Kinder der Grundschule Wisentfelsersstraße "Hexenzeuber auf dem Rabenstein" anlässlich der "2.Werkstatt-Tage für Schultheater", 17.Juli 1978 in München.

"Vorführung" wertvoll für die Kinder sind und der Erziehung zum Theater dienen. Bleibt allerdings die Erfahrung vom "Drill" künstlerischer Fertigkeiten die einzige im sogenannten Schultheater, so besteht wohl die Gefahr, daß die Schüler später zwar Revue und Show kritisch-respektvoll beurteilen (können), nicht aber Theater als Spiel und Widerspiel.

Schultheater mit Hauptschülern als Akteuren, bei dem die Zuschauer zu "Widerspielern" im Theaterereignis wurden, erlebte ich nur einige Male. Folgende m.E. allgemeingültige Beobachtungen konnte ich machen: der Enthusiasmus und schauspielerische Erfolg der Schüler war dort am größten, wo sie (textlich nur locker gebunden an eine dramatische bzw. epische Vorlage) frei sprechen und agieren konnten und wo sie ihre Stückfiguren drastisch, bis zur Karikatur übertreibend herstellten.

Wo die Schüler bei der Aufführung aus einer Fülle von während der Proben erarbeiteten Einfällen, diese variierend, schöpfen konnten, kam es - vornehmlich nonverbal - zu dem, was Walter Benjamin in seinem "Programm eines proletarischen Kindertheaters" die "wilde Entbindung der kindlichen Phantasie" (1) nannte. "... Neue Kräfte, neue Innervationen treten auf, von denen oft der Leiter unter der Arbeit nichts ahnte." (2)

Die in Kapitel II. 1 aufgeführten Fakten aus der Entwicklungspsychologie unterstützen meine Annahme, daß Hauptschüler in der Karikatur und allgemein im Verspotten der "Welt der Erwachsenen" ein Ventil finden, um Widerstände und Ängste zu kanalisieren, Beobachtungen und Erlebnisse umzusetzen und Selbstbewußtsein herzustellen bzw. zu stabilisieren. Gespielte Anarchie - im Rahmen der Ordnung des Stückes - hilft, so

1) Benjamin, Walter, Gesammelte Schriften, Werkausgabe, Frankfurt am Main 1980, Bd.5, S.768

2) ebd.

meine ich, den Kindern und Jugendlichen, dem Druck standzuhalten, der prinzipiell im Alltag auf ihnen lastet (z.B. durch die Tatsache der Schulpflicht, durch das Bewußtsein der Abhängigkeit und Unmündigkeit), und verweist auf das theaterhistorisch bedeutsame Phänomen der komischen, befreienden Wirkung des Anarchischen bzw. Destruktiven (1). Dafür nur ein Beispiel:

Bei den "2.Werkstatt-Tagen für Schultheater" sah ich eine Aufführung der Theatergruppe der Hauptschule Leipziger Straße, München: "Der Widerspenstigen Zähmung", frei nach Shakespeare. (2) Die Schüler improvisierten den Text; die "Nonchalance" der gesamten Aufführung (die sich z.B. im phantasievoll-sontanen Herstellen des szenischen Raumes äußerte) ließ den Akteuren Gelegenheit für ganz eigene, oft aggressive Einfälle. Die Auftritte eines Musiklehrers und einer Tanzlehrerin wurden zu einer Satire auf Lehrer im allgemeinen, wie sie komischer kaum hätte sein können. Mimische und gestische Ausdruckskraft, die karikierende Kunst der Darsteller (samt Mißgeschicken auf der Bühne wie Stolpern, sich mit der Kleidung verheddern etc.) in Verbindung mit dem "reaktionären" Inhalt des Stücks forderten Publikumsreaktionen heraus, die wiederum anfeuernd auf die jugendlichen Theaterspieler wirkten...

- "Erlebnisfähigkeit, Bewegungsfähigkeit, Sprechfähigkeit, Denkfähigkeit, Beobachtungsfähigkeit prägen im erinnernden

1) das wir bei bestimmten Formen des Theaters wie der Commedia dell'arte, dem Grand Guignol u.a.m. beobachten können. Ich erinnere auch an den destruktiven Spott, die Schadenfreude und Grausamkeit mancher "Lustiger Person", so z.B. der populären englischen Vice-Figur, und nicht zuletzt an den zynischen Gentleman "Chas" in Charlie Chaplins frühen slapstick-Komödien.

2) am 20. Juni 1978

(mimetischen) Darstellen den Ausdruck",

diese Erkenntnis gehört zu den Grundlagen der Schauspielkunst. (1) Im Unterschied zu der heute vielfach von Pädagogen, aber auch von einigen Theatermachern empfohlenen bzw. realisierten Darstellungsform "Rollenspiel" (besonders mit Hauptschülern), bei der defizitäres Sozialverhalten überwunden, kognitive Aneignungsprozesse erleichtert und neue Wege der Konfliktbewältigung erschlossen werden sollen (2), müssen die Schüler, wenn sie Theater spielen wollen, Bühnenrollen übernehmen; sie müssen lernen, in die fiktive Welt eines Theaterstücks einzutreten.

Die die Theoretiker des Rollenspiels beschäftigende Frage, wie und ob sich die Spieler mehr oder weniger mit den Rollen identifizieren, ist im Falle des Theaterspiels eigentlich nicht relevant, dann nämlich, wenn die Schüler begriffen haben: sie sollen die Figuren nicht sein, sie sollen sie spielen. Während des Spiels gibt es eigentlich keine Gefühle mehr, sondern nur Verhalten. Die zu schaffenden Figuren sind mehr und auch weniger als wirkliche Menschen: sie sind künstlich.

Theaterspielen verlangt vom Schüler mehr Souveränität als das Rollenspiel - über die herzustellen Figuren und ihre Umwelt muß man schon nachgedacht haben, bevor man sie spielen kann, über Situationen, in die sie geraten, muß man Reflexionen schon angestellt haben, bevor man dazu aufgefordert wird: vom Lehrer, vom "Spielleiter", vom "Interaktionspädagogen".

1) Geißner, Hellmut, Sprechen, in: Grundlagen der Schauspielkunst, Velber 1965, S.93

2) Vgl. z.B.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Modellversuchsprogramm "Künstler und Schüler", Zusammenfassende Übersicht, Bonn 1977 (Manuskript)

Theaterspielen erfordert und fördert produktives Denken und Kreativität. Hier geht es nicht nur wie beim Rollenspiel darum, kognitive Elemente zu erzeugen, sondern darum, sie zu verknüpfen bzw. sie voneinander zu trennen, sie neu zu kombinieren und sie mit motorischen (z.B. nonverbal-expressiven) Elementen zu der zu schaffenden Kunstfigur zu organisieren. "Die im Vorbewußtsein gespeicherten und bewußt verarbeiteten Informationsdaten werden neu kombiniert und sortiert..." (1) "Vorbilder" für Bühnenfiguren müssen im Unbewußten bzw. Vorbewußten affektiv und kognitiv schon gewirkt haben, bevor sie "Material" zum Spielen werden.

Und dieses "Spielmaterial" hätten Hauptschüler zur Verfügung? - Wer gelungene Theateraufführungen von Hauptschülern gesehen hat und sie mit solchen von z.B. Gymnasiasten vergleichen kann, weiß, daß Hauptschüler als Schauspieler theatralisch-bündige Aussagen z.B. über das "Gehabe" der Erwachsenen, aber auch über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, von Kunstfiguren ihnen bekannter Literatur, Comics, Filme etc. machen können. Freilich, Hauptschüler begründen und analysieren das Verhalten ihrer Figuren verbal in geringerem Maße, dafür ist aber die Sprache ihrer persönlichen Ausdrucksmittel jenseits verbaler Techniken dichter und unmittelbarer. Ihre oft bis ans Alberne grenzende Spielfreude ist die Lust am "Zeigen" wie die Menschen ihrer Meinung nach sind, die anderen und sie selber. (2) Drastik und Spontaneität, der Spaß am Verkleiden bzw. "Verwandeln", nicht zuletzt das "Gestisch-

-
- 1) Seitz, R./Zöpfl, H. "Kreativität", in: Zöpfl, H./Bittner, G./Mühlbauer, R./Tschamler, H. (Hrsg.) Kleines Lexikon der Pädagogik und Didaktik, Donauwörth 1970
 - 2) Ich sah Hauptschüler über ihr eigenes Spiel lachen, um sofort wieder in ihre Rolle zu schlüpfen - eine komische Variante des "Zeigens" von Theater.

Machen" von Texten können die Zuschauer zum echten Mit- und Widerspiel animieren.

Das Schultheater, nach den neuen curricularen Lehrplänen in Bayern innerhalb des Bereichs "Schulspiel" zum "seriösen" Lerninhalt geworden, kann (auf freiwilliger Basis, dem freiwilligen Instrumentalspiel im Musikunterricht vergleichbar) zu einem wichtigen Bestandteil der Erziehung zum Theater werden. Voraussetzung ist allerdings die mehrfach geforderte theaterpraktische und theaterwissenschaftliche Ausbildung aller Schultheaterleiter. Sie sind es, die den Hauptschülern helfen, beim Schultheater auch ihre szenische Phantasie zu entfalten, auf Höhepunkte hin zu spielen, optische und akustische Charakterisierungen für Personen und Situationen zu finden, das Arrangement als künstlerisches Zeichen einzusetzen und den mühsamen Gang vieler Proben bis zur Aufführung durchzuhalten.

Resümee und abschließender Vorschlag

Ziel vorliegender Arbeit war es, die Erziehung zum Theater als pädagogische Aufgabe darzustellen und zu klären, daß Erziehung zum Theater an allgemeinbildenden Schulen in erster Linie Erziehung zur Ausbildung der Zuschaukunst sein muß.

Der Begriff Zuschaukunst wurde versucht zu definieren. Er wurde abgehoben von dem von Bertolt Brecht gemeinten Begriff "Zschaukunst" im rational-soziozentrischen und zugleich dogmatischen Sinn; er hat aber auch nichts gemein mit der irrationalen "schwärmerischen" Erlebnisweise von Theater, wie sie sich bei manchen Autoren und Gruppen äußerte.

Am Beispiel bayerischer Hauptschulen wurde untersucht, ob es eine Erziehung zum Theater, insbesondere eine Erziehung zur Zuschaukunst gibt oder wenigstens Ansätze dazu. Drei Teilgebiete hält die Verfasserin für grundlegend auch für ein zu schaffendes Fach "Erziehung zum Theater" :

1. "Theaterkunde" zum Erwerb kognitiver Ressourcen,
2. Regelmäßige, durch alle Schuljahre führende Teilnahme an Theateraufführungen professioneller Theatermacher,
3. Schultheater mit dem Ziel öffentlicher Aufführungen für freiwillige Teilnehmer.

Eine Schwierigkeit bei der Untersuchung ergab sich aus der Tatsache, daß es in Bayern - vorbildlich für andere Länder in der Bundesrepublik - das "Schulspiel" gibt, einen Bereich der Pädagogik, der sich offenbar erst mühsam seinen "autonomen" Platz erkämpft hat. Erschwerend für unsere Arbeit war die Existenz des "Schulspiels" insofern, als terminologische

Abgrenzungen notwendig wurden, so z.B. beim "Schultheater".
(1)

Als bildungspolitisches Faktum, das für die Untersuchung von wesentlicher Bedeutung war, stellte sich die Tatsache dar, daß der Besuch von Theateraufführungen - zentrales Anliegen der Erziehung zum Theater - offiziell an bayerischen Hauptschulen nur unter bestimmten Voraussetzungen gefördert bzw. geduldet wird. Zur schulischen Veranstaltung wird eine Theateraufführung nur dann, wenn ihr "eine unterrichtliche oder erziehlische Bedeutung" zukommt. (2) Man hat offiziell bisher nicht zur Kenntnis genommen, daß Theater immer "erziehlische Bedeutung" hat. Theateraufführungen vorwiegend unterhaltender Art durften bisher innerhalb des stundenplanmäßigen Unterrichts nicht zugelassen werden.

Die empirische Untersuchung ergab, daß bayerische Bildungspolitiker dem "Schulspiel" gegenüber wohlwollend gesinnt sind; wie die kritische Untersuchung der curricularen Lehrpläne bewies, will man das Schulspiel in Zukunft verstärkt fördern.

Eine Umfrage bei den Staatlichen Schulämtern erbrachte ein grundsätzliches Interesse der Pädagogen für die Erziehung zum Theater : Schultheater (im Rahmen des Schulspiels) wie auch der Besuch von Theateraufführungen werden theoretisch unterstützt. In der Praxis treffen Aktivitäten zur Erziehung zum Theater aber auf Widerstände. Aufführungen und Proben des Schultheaters kommen oft nicht zustande wegen des Mangels an Zeit (resultierend aus der Stoffplanfülle in anderen Fächern) sowie aufgrund der Tatsache, daß viele Schüler nicht am Schulort wohnen und weite Entfernungen zurücklegen müßten,

1) Die Befragten machten diese Abgrenzungen nur selten.

2) Vgl. Kapitel III.1.A., S.136 f.

um sich außerhalb der Unterrichtszeit zu treffen. Schwierigkeiten entstehen bei der Planung von Theaterbesuchen aufgrund großer Entfernungen zum Standort des Theaters, (der Transport der Schüler nicht nur als organisatorisches, sondern auch als finanzielles Problem), und wegen der sich mitunter als kompliziert erweisenden Kartenbeschaffung. In den Antworten der Schulämter erwähnte man auch außergewöhnliche Aktivitäten einzelner Pädagogen bzw. Teams für die Erziehung zum Theater; auf sie wurde hier kurz eingegangen.

Mehrfach wurde in vorliegender Arbeit die Schaffung eines neuen Schulfachs an den bayerischen Grund- und Hauptschulen und die dazugehörige Ausbildung von Fachlehrern vorgeschlagen: "Erziehung zum Theater", verbunden evtl. mit der "Medienkunde". (1)

Um dem durch die Untersuchung festgestellten Defizit am Lern- und Lehrinhalt Zuschaukunst zu begegnen, um bayerischen Grund- und Hauptschülern auch aus theaterfernen Gebieten einen Zugang zur produktiven Teilnahme am Theater als "Spiel und Widerspiel" zu ermöglichen, schlage ich die Gründung eines staatlichen bayerischen Jugend- und Kindertheaters vor.

Was in anderen Bereichen pädagogischen Wirkens (z.B. der Musik, des Sports) selbstverständlich ist, die gleichmäßige Anforderung an das Interesse aller Grund- und Hauptschüler im ganzen Land, das fehlt auf dem Gebiet theatraler Kultur.

"BAYJUKITH" (2) hat meinen Vorstellungen nach ein eigenes Haus, wo geprobt wird und Vorstellungen stattfinden, zu denen

-
- 1) Diese Vorschläge sind nur im Hinblick auf Bayern neu. Vgl. Dorpus, Karl, Regie im Schul- und Jugendtheater, a.a.O.
2) so will ich das bayerische Jugend- und Kindertheater im folgenden abkürzend nennen -

Jugendliche bzw. Kinder aus der näheren und weiteren Umgebung kommen. Außerdem aber hat es theatereigene Fahrzeuge, um mit mobilen Aufführungen Tourneen durch theaterferne Gebiete zu unternehmen. (1)

Die Anzahl der Mitglieder seines Ensembles muß groß genug für ein gleichzeitiges Angebot mehrerer Produktionen sein, die professionelle Qualität der Schauspieler und aller anderen Theatermacher hervorragend. Als Staatstheater ist "BAYJUKITH" subventioniert, dennoch sollte ein funktionierendes und auch ökonomisch überzeugendes Verbundsystem eine bestimmte Rentabilität garantieren: die Schulträger zahlen ein Theaterabonnement, sie stellen die Räumlichkeiten für die mobilen Aufführungen zur Verfügung, ein Teil der Eintrittsgelder fließt in die eigenen Kassen zurück.

Das zu schaffende "Bayerische Jugend- und Kindertheater" soll weniger Konkurrenz zu freien kommerziellen bzw. auch zu kommunalen Theatern etc. sein, als vielmehr eine notwendige Ergänzung. Im Laufe ihrer Schulzeit lernen Grund- und Hauptschüler so viel wie möglich andere Theater, sicher aber "BAYJUKITH" kennen. Durch den Vergleich lernen die Schüler Maßstäbe zu bilden, künstlerisches Qualitätsempfinden zu entwickeln, Kriterien der Zuschaukunst zu entwickeln und anzuwenden.

"BAYJUKITH" veranstaltet Wettbewerbe für Stückeschreiber, um für seine Zuschauer adäquate Stücke (alters-, evtl. auch regionalbezogen) zu produzieren. Meinen Vorstellungen nach steht es stets in Verbindung mit seinen jungen Zuschauern;

1) Standort für "BAYJUKITH" muß m.E. nicht unbedingt die Landeshauptstadt sein. Es gibt in Bayern moderne bzw. sanierte bespielbare Theatergebäude in Orten ohne festes Ensemble, die zumeist leerstehen, z.B. in Amberg/Opf.

ein Theaterpädagoge (bzw. ein Team von Theaterpädagogen) wird diese Beziehung in Zusammenarbeit mit dem Intendanten, den Regisseuren, Produktionsdramaturgen, den Bühnen- und Kostümbildnern, den Schauspielern etc. für die künstlerische Arbeit fruchtbar werden lassen. Die lebhafteste extratheatrale Kommunikation, die stets gestellte Frage der Theaterpädagogen und -macher nach den existentiellen Zuständen und Bedürfnissen der Zuschauer erzeugen - so hoffe ich - bessere Voraussetzungen für die intratheatrale Kommunikation.

Bindung an die Schule, Planung bei der Erziehung zum Theater?

Sicher ist "in einer pluralistischen Gesellschaft die Tendenz, Kindertheater an die Schulen anzubinden, höchst problematisch" (1). Das Modell des östlichen Kindertheaters (das der Sowjetunion, der DDR beispielsweise), auf das oben kurz eingegangen wurde (2), ist nicht einfach übertragbar. Weil es in der Bundesrepublik, in Bayern ganz verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen gibt, die verschiedene pädagogische, politische oder ideologische Ziele vertreten und unter anderem auch über das Jugend- und Kindertheater erreichen möchten, weil diese Ziele "nicht immer den Vorstellungen anderer Gruppen in unserer Gesellschaft entsprechen - vielmehr jenen oft widersprechen" (3), darum kann das zu schaffende "Bayerische Jugend- und Kindertheater" nur in der Weise unserem Demokratie-, Bildungs- und Kunstverständnis entsprechen, daß es die Widersprüche in unserer Gesellschaft zeigt - und zwar

-
- 1) Siemes, Helena, Gesellschaftspolitische Aspekte des emanzipatorischen Kindertheaters, in: "Spiel in der Diskussion", Beiheft zu "Der Spielkreis", Heft 3, 1980, S.2
 - 2) Vgl. Kapitel III, 2 A, S.190 f.
 - 3) Siemes, Helena, Gesellschaftspolitische Aspekte des emanzipatorischen Kindertheaters, a.a.O., S.7

die Widersprüche, die im Leben der Jugendlichen bzw. der Kinder existentiell von Bedeutung sind, und daß es die Pluralität unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit in seinen verschiedenen Produktionen widerspiegelt.

Siemes widersprechend, die in dem Aufsatz "Gesellschaftspolitische Aspekte des emanzipatorischen Kindertheaters" behauptet: "Werden aber Theaterveranstaltungen zu geschlossenen schulischen Veranstaltungen erklärt, und sind als solche Veranstaltungen beispielsweise Kindertheaterstücke mit ganz speziellen ideologischen Grundrastern für alle Schüler verpflichtend, so werden im Handumdrehen die durch Theater- oder Schulpädagogen vor- und nachbereiteten Stücke und deren Inhalte als verbindliche Bildungsziele erklärt" (1), meine ich, daß dies nicht der Fall ist und nicht sein darf. Hier gilt es, wachsam zu sein.

Verbindliches Bildungs- bzw. Erziehungsziel soll vielmehr die Zuschaukunst sein, der kritische, künstlerisch-freie Umgang mit dem ästhetischen "Material". (2)

Ein Staatstheater für bayerische Schüler, das sich n i c h t als "moralische Anstalt" betrachtet? Und schließlich: neue, hohe Subventionen angesichts der momentanen Wirtschaftslage?

Die Verfasserin sieht in diesen Forderungen angesichts der Zustände und Verhältnisse unserer realen Welt keine Vermes-

1) Siemes, Helena, Gesellschaftspolitische Aspekte des emanzipatorischen Kindertheaters, a.a.O., S.12

2) Ich erinnere daran, daß in vorliegender Arbeit Wert darauf gelegt wird, daß die sogenannte "Nachbereitung" eines Theaterbesuchs entfällt. Vgl. Kapitel II, 3, S.121 ff.
Also Aufführungsanalyse und freies "Theatergespräch" contra Indoktrination.

senheit. Die Hinführung der Kinder und Jugendlichen zum Theater ist ein "Begaben" der Schüler zum Mut zum phantasievollen "Gegendenken" in "Spiel und Widerspiel".

Noch einmal an Schillers Gedanken in den Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" anknüpfend, meine ich, daß die Erziehung zum Theater auch Erziehung d u r c h Theater ist. Das "fröhliche Reich des Spiels und des Scheins", nach Schiller mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze" (1) erbaut, beruht selbst auf einem "Grundgesetz", das es wert ist, in einer Demokratie auch durch die Bildungshilfe der Schulen, speziell auch der Hauptschulen, vermittelt zu werden: "Freiheit zu geben durch Freiheit". (2)

1) Schiller, Friedrich, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, a.a.O., S.125

2) ebd.

Literaturverzeichnis

- Alewyn, Richard/Sälzle,
Karl: Das große Welttheater / Die
Epoche der höfischen Feste
in Dokument und Deutung,
rowohlts deutsche enzyklopädie,
Hamburg 1959
- Amtmann, Paul (Hrsg.) : Aus der Praxis für die Praxis
Handbücher für musische und
künstlerische Erziehung,
4 Bd. , München 1965
- Appia, Adolphe : Die Musik und die Inszenierung,
München 1899
- Artaud, Antonin: Das Theater und sein Double,
Frankfurt am Main, 1969
- Ausubel, David P.: Das Jugendalter, Fakten - Probleme - Theorie, 6. Aufl. München
1979
- Bandura, A.: Social learning through imitation,
In: Jones, M.R. (Hrsg.) Nebraska
symposium on motivation, Lincoln
1962
- " Vicarious processes: a case of no
trial learning.
In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in experimental psychology,
Bd. 2, New York 1965

- Bandura, A./Walters, R.H.: Social learning and personality development, London / New York / Sidney / Toronto 1963
- Bauer, Elke: Kindertheater, Stuttgart 1970
- Bauer, Günther: Das freie Spiel in der Schule. Von Interaktionsspielen zum Schultheater, Graz 1980
- Bauer, Karl W.: Emanzipatorisches Kindertheater, München 1980
- Becker, Jürgen und Vostell, Wolf (Hrsg.): Happenings, Fluxus, Pop Art, Nouveau Realisme. Eine Dokumentation. Reinbek bei Hamburg 1965
- Beimdick, Walter: Theater und Schule, Grundzüge einer Theaterpädagogik, München 1975
- Beiss, Adolf: Einführung in das Große Bühnenstück. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.) Handbuch des Deutschunterrichts, Emsdetten 1963
- Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften, Werkausgabe, (Bd.5), Frankfurt am Main 1980
- Benn, Gottfried: Gesammelte Werke in vier Bänden, Wiesbaden 1958-1961
- Bentley, Eric: Das lebendige Drama. Eine elementare Dramaturgie, Velber 1967

- Berger, Susanne: Das Interesse am Theater. Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer Repräsentativerhebung in Fellbach bei Stuttgart, durchgeführt im Oktober 1974. Phil. Diss. München 1977
- Berliner Ensemble / Helene Weigel (Hrsg.): Theaterarbeit, 6 Aufführungen des Berliner Ensembles, Berlin 1961
- Bernstein, Basil: Sprache und Lernen im Sozialisationsprozeß. In: Flitner, A. und Scheuerl, H. (Hrsg.) Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Band 3 München 1967
- Berthold, Margot: Weltgeschichte des Theaters, Stuttgart 1968
- Bettelheim, Bruno: Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977
- Biber, Barbara: Spiel und Kreativität, in: Flitner, Andreas (Hrsg.) Das Kinderspiel. Texte. München 1972
- Bonhoeffer, Dietrich: Widerstand und Ergebung, Berlin 1957

- Braak, Ivo: Das darstellende Spiel in der Schule. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.) Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr, Bd.1, 3.Aufl., Emsdetten 1963
- Brackert, Helmut und Raitz, Walter (Hrsg.): Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz, Frankfurt am Main 1974
- Brecht, Bertolt: Schriften zum Theater 2, werkausgabe edition suhrkamp, Band 16, Frankfurt am Main 1967
- " Schriften zum Theater 3, Frankfurt am Main 1963
- " Schriften zum Theater 4, Frankfurt am Main 1963
- " Der Messingkauf, Schriften zum Theater 5, Frankfurt am Main 1963
- " Schriften zum Theater 7, Frankfurt am Main 1964
- " Schriften zur Literatur und Kunst, Band 2, Frankfurt am Main 1967
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung und Kulturrevolution - Die Pädagogik der Neuen Linken, 2. verb. Aufl., München 1976

- Brix, Gertraud: Gestaltung und Wert der jugendlichen Laienspielbewegung in den Jahren der Wirrnis von 1890-1933, Phil. Diss. Rostock 1937
- Brook, Peter: Der leere Raum, Hamburg 1969
- Buber, Martin: Reden über Erziehung, Heidelberg, 1969
- Budenz, Toni und Lutz, Edmund Johannes: Das Stegreifspiel, München 1964
- Bühler, Charlotte: Neue Tatsachen und Gedanken zum Seelenleben des jugendlichen. In: Das Seelenleben des jugendlichen, 6. erweiterte Auflage, Frankfurt am Main 1975
- " Kindheit und Jugend, Leipzig 1928
- Catholy, Eckehard: Die geschichtlichen Voraussetzungen des Illusionstheaters in Deutschland. In : Eckehard Catholy und Winfried Hellmann (Hrsg.), Festschrift für Karl Ziegler, Tübingen 1968
- Craig, Edward Gordon: A Production being thirty-two collotype plates of designs projected or realised for The Pretenders of Henrik Ibsen and produced

- at the Royal Theatre Copenhagen
1926 by E.G.Craig, London 1930
- ders. : The Theatre Advancing,
London 1921
- " Über die Kunst des Theaters,
Berlin 1969
- Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus,
Köln / Opladen 1960
- Daiber, Hans: Deutsches Theater seit 1945,
Stuttgart 1976
- Dauber, Heinrich /
Weber, Heribert: Eltern aktiv, Handbuch für eine
humane Schule,
Reinbek bei Hamburg 1976
- Daublebsky, Benita: Spielen in der Schule. Vorschlä-
ge und Begründungen für ein
Spielcurriculum, Stuttgart 1973
- Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik in Bei-
spielen, 18.-20. Jahrhundert.
Bad Heilbrunn/Obb. 1970
- Diezmann, Hanna: Puppenspiel.
In: Manthey, Karl und Pakulla, Ru-
dolf (Hrsg.) Künstlerische Erzie-
hung außerhalb des Unterrichts,
Berlin 1970
- Dorpus, Karl: Regie im Schul- und Jugendtheater,
Weinheim/Bergstraße 1970

- Draudt, Manfred: Der unzusammenhängende Zusammenhang: Johann Nestroy und William Shakespeare, in : Maske und Kothurn, Heft 1-2, 1980
- Drenkow, R. und
Hoerning, K. (Hrsg.): Handbuch für Laientheater,
Berlin 1968
- Esslin, Martin: Das Theater des Absurden,
Frankfurt am Main 1964
- Feldman, Edmund Burke: Becoming Human Through Art,
Aesthetic experience in the school.
New Jersey 1970
- Felsenstein, Walter/
Herz, Joachim: Musiktheater. Beiträge zur Methodik und zu Inszenierungskonzeptionen.
Leipzig 1976
- Fiebach, Joachim: Von Craig bis Brecht,
Studien zu Künstlertheorien in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. 2. Auflage,
Berlin 1975
- Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel. Texte.
München 1972
- Freud, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur, in:
Freud, Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet, Band 14, Werke aus den Jahren 1925-1931. 3. Aufl.
Frankfurt/M. 1963

- Fromm, Erich: Die Kunst des Liebens,
Berlin 1956
- Fuchs, Georg: Die Schaubühne der Zukunft,
Berlin / Leipzig o.J. (1905)
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode,
Tübingen 1965
- Gebhart, Hans: Über die Kunst des Schauspielers,
Gespräche mit Otto Falckenberg,
München o.J.
- Geißner, Hellmut: Sprechen. In: Grundlagen der
Schauspielkunst, bewegen, atmen,
sprechen, fechten, schminken.
Velber 1965
- Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik,
München 1969
- Goethe, Johann Wolfgang: Shakespeare und kein Ende.
In: Werke. Hrsg. im Auftrage der
Großherzogin Sophie von Sachsen.
Weimar 1887-1919. Abt.1, Bd.41/I
- " Wilhelm Meisters Wanderjahre.
In: Werke. Vollständige Ausgabe
letzter Hand, Bd.22,
Stuttgart / Tübingen 1829
- Götze, Carl: Das Kind als Künstler,
Leipzig 1898

- Goffmann, Erving: Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München 1973
- " Wir alle spielen Theater, die Selbstdarstellung im Alltag. München 1969
- Goldhahn, Johannes: Der Theaterbesuch. In: Manthey, Karl und Pakulla, Rudolf (Hrsg.) Künstlerische Erziehung außerhalb des Unterrichts, Berlin 1970
- Grimm, Reinhold (Hrsg.): Deutsche Dramentheorien. Beiträge zu einer historischen Poetik des Dramas in Deutschland, Frankfurt am Main 1973
- Grips-Theater (Hrsg.): Doof bleibt doof / Ein Fest bei Papadakis, 2. Aufl., München 1978
- Groos, K.: Die Spiele des Menschen, Jena 1899
- Gümbel, Gerhard: Zur Bedeutung von Rollenspielen für soziales und politisches Lernen, in : Die Grundschule, Heft 10 / 1974
- Guardini, Romano: Über das Wesen des Kunstwerks, Tübingen 1948
- Habecker, S./ Hofmann, A. (Hrsg.): Theorien - Texte - Analysen Das deutschsprachige Theater seit 1945, München 1974

- Hacks, Peter: Was ist ein Drama, was ist ein Kind? In : Das Untier von Samarkand, Märchendramen von Anna Elisabeth Wiede, Eugen Eschner, Peter Hacks, Berlin 1980
- Hammer, Klaus (Hrsg.): Dramaturgische Schriften des 18. Jahrhunderts, Berlin 1968
- Harms, Peter A. (Hrsg.): Lehrtheater Lerntheater. Analysen, Kriterien, Beispiele, Münsterdorf 1978
- Hass, Ingeborg: Kindertheater und Theater für Kinder. In: Kinder- und Jugendliteratur, zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung. Stuttgart 1974
- Haug, F.: Kritik der Rollentheorie, Frankfurt am Main 1972
- Hauser, Arnold: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München 1969
- " Soziologie der Kunst, München 1974
- Heckhausen, H.: Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Fähigkeiten. In : Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen, 7. Aufl., Stuttgart 1971

- Helanko, R.: Theoretical aspects of play and socialisation. Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B. Tom. 70. Turku 1958
- Herder, Johann Gottfried: Über Thomas Abbt's Schriften, in: Sämtliche Werke, hrsg. von Bernhard Suphan, Berlin 1877-1913, Bd.2
- Hierdeis, Helmwart: Erziehungsinstitutionen, in: Weber, Erich (Hrsg.) Pädagogik, Donauwörth 1974
- Hinck, Walter: Die Dramaturgie des späten Brecht, Göttingen 1977
- Höger, Diether: Einführung in die pädagogische Psychologie, Stuttgart 1972
- Hoffmann, Christel, im Auftrag des Nationalen Zentrums DDR der ASSITEJ (Hrsg.): Kinder- und Jugendtheater der Welt. Berlin 1978
- Hoffmeister, Johannes (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2.Aufl., Hamburg 1955
- Hoppe, Hans/Kühl, Hannes/Noetzel, Wilfried: Spielpädagogik Kontrovers, Schersberger Schriftenreihe Bd.15 Kronshagen 1979
- Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Hamburg 1956

- Jacobsohn, Siegfried: Jahre der Bühne, Hamburg 1965
- Jung, C.G.: Bewußtes und Unbewußtes,
Beiträge zur Psychologie,
Frankfurt am Main 1957
- " Die Beziehungen zwischen dem
Ich und dem Unbewußten,
5. Auflage, Zürich 1950
- Kaiser, Karl (Bearb.): Das Bayerische Volksschulgesetz
(Schriftenreihe des Bayerischen
Gemeindetags 5),
2. Auflage, München 1971
- Kesting, Marianne: Vermessung des Labyrinths,
Studien zur modernen Ästhetik,
Frankfurt am Main 1965
- " Das epische Theater, Stuttgart
1974
- Kinder- und Jugendtheater Was heißt hier Liebe?
"Rote Grütze" (Hrsg.): Ein Spiel um Liebe und Sexualität
für Leute in und nach der Pubertät,
4. Aufl. München 1979
- Klafki, Wolfgang u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft.
Eine Einführung in drei Bänden,
Frankfurt am Main 1970/1971
- Klewitz, Marion und
Nickel, Hans Wolfgang
(Hrsg.): Kindertheater und Interaktions-
pädagogik,
Stuttgart 1972

- Klotz, Volker: Geschlossene und offene Form
im Drama, 7.Aufl., München 1975
- " Dramaturgie des Publikums,
München/Wien 1976
- Kochan, Barbara (Hrsg.): Rollenspiel als Methode sprach-
lichen und sozialen Lernens,
Kronberg / Ts. 1976
- Kolneder, Wolfgang: Wir stellen Gebrauchsartikel her -
vom didaktischen Lesedrama zum
Theater für Kinder. In:
Materialien zur Situation der Kin-
der in der Bundesrepublik und West-
Berlin. Köln 1971
- Kolneder, W./ Ludwig, V. Das Grips Theater,
und Wagenbach, K. (Hrsg.): Geschichte und Geschichten, Er-
fahrungen und Gespräche aus einem
Kinder- und Jugendtheater,
Berlin 1979
- Korn, E./Suppert, O./ Die Jugendbewegung, Welt und Wir-
Vogt, K. (Hrsg.): kung, Düsseldorf/Köln 1963
- Korschunow, Irina: Das Unugunu. Originalbeitrag in:
Müller / Hutterer / Haugg (Hrsg.)
textbuch 5, Texte für den Deutsch-
unterricht, 5.Aufl. München 1975
- Kott, Jan: Spektakel, Spektakel. Tendenzen
des modernen Welttheaters,
München 1972

- Krappmann, Lothar: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung, Heft 3, 1971
- " Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971
- Kroh, Oswald: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, Teil 1, Die Phasen der Jugendentwicklung, Weinheim 1961
- Lampe, Monika: Kindliche Nachahmung und Identifikation bei humorvollen Verhaltensweisen, Zentralarchiv der Sektion BRD der ASSITEJ, München 1973
- Laturell, Volker D. und Mayer, Norbert J. (Redaktion): Kinder- und Jugendtheater als Sozialisationsagentur, Dokumente zum Theater für Kinder und Jugendliche, Nr.3, München 1974, Hrsg. vom Zentralarchiv der Sektion Bundesrepublik Deutschland der ASSITEJ
- Laturell, Volker D.: Von Weihnachtsapotheken und Tierballetten oder Was ist kindertümlich? In: Laturell, Volker D. und Mayer, Norbert J. Kinder- und Jugendtheater als Sozialisationsagentur, München 1974

- Lazarowicz, Klaus: Theaterwissenschaft heute, Kommissionsverlag J. Kitzinger, München 1975
- Lazarowicz, Klaus: Triadische Kollusion, Über die Beziehungen zwischen Autor, Schauspieler und Zuschauer im Theater. In: Das Theater und sein Publikum, Referate der Internationalen theaterwissenschaftlichen Dozentenkonferenzen in Venedig 1975 und Wien 1976, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1977.
- Lazarsfeld, Paul F.: Jugend und Beruf, Quellen und Studien zur Jugendkunde 8, Jena 1931
- Luserke, Martin: Jugendbildung und Theater. In: Die Erziehung, 4.Jg.1929. In: Lorenzen, H. (Hrsg.) Die Kunsterziehungsbewegung, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1966
- Maier, Hans: Kulturpolitik, Reden und Schriften, München 1969
- Mautner, Franz H.: Nestroy, Heidelberg 1974
- Mayer, Norbert: Vom Theaterspielen und wie Theater gemacht wird. Originalbeitrag in: Müller, Hutterer, Haugg (Hrsg.) textbuch 6, Texte für den Deutschunterricht. 2.Aufl., München 1975

- Meyerhold, W.E. / Tairow, A.I. / Wachtangow, J.B.: Theateroktober, Beiträge zur Entwicklung des sowjetischen Theaters, Frankfurt am Main 1972
- Milizia, Francesco: Trattato completo, formale e materiale del Teatro, Venezia 1794
- Mirbt, Rudolf: Münchener Laienspielführer o.J. 2.Aufl. München 1934
- Mittenzwei, Werner: Brecht und die Schicksale der Materialästhetik, Illusion oder versäumte Entwicklung einer Kunst- richtung? In: Dialog 75, Positionen und Tendenzen, Berlin 1975
- Mueller, Jürgen: Über den Reichtum des "armen" Theaters, Studien zu Hans Holtorfs Theaterarbeit, Diss. Münchener Universitätsschriften, Münchener Beiträge zur Theaterwissenschaft, Bd. 10, 1978
- Müller, Alwin: Laienspiel - Spiel der Gemeinschaft. In: Korn, E./Suppert, O./Vogt, K. (Hrsg.) Die Jugendbewegung, Welt und Wirkung, Düsseldorf-Köln 1963
- Neuss, Wolfgang: Ein faltenreiches Kind. Gaston Salvatore erzählt die Geschichte des Mannes mit der Pauke. Frankfurt am Main 1974
- Nickel, Hans-Wolfgang: Versuch einer Systematisierung theaterpädagogischer Verfahrens-

- weisen. In : Spiel mit Kindern, Theater mit Kindern. Hrsg. von Ruth und Hans-Wolfgang Nickel, Stuttgart 1974
- Nickel, Hans-Wolfgang: Theaterrolle, Rollentheorie, Interaktionspädagogik. In: Kindertheater und Interaktionspädagogik, Marion Klewitz und Hans-Wolfgang Nickel (Hrsg.), Stuttgart 1972
- Nietzsche, Friedrich: Werke in drei Bänden, hrsg. von Karl Schlechta, München 1966
- Nitsch, Hermann: Orgien, Mysterien, Theater, Darmstadt 1969
- Novalis: Werke. Hrsg. von Gerhard Schulz, München 1969
- Oerter, Rolf: Psychologie des Denkens, 4.Aufl., Donauwörth 1974
- " Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit, München / Basel 1966
- " Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 15. geänderte Aufl. 1975
- Oevermann, Ulrich: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung

- und Lernen, Band 4, Stuttgart 1969
- Paul, Arno: Kindertheater als kritisches Volkstheater für den Schulgebrauch. Wie die Pädagogisierung des Berliner "Grips"-Theaters zu neuen Formen, Inhalten und Zuschauern geführt hat. In: Harms, Peter A., Lehrtheater, Lerntheater, a.a.O.
- Pfister, Manfred: Das Drama, Theorie und Analyse, München 1977
- Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, 6.Aufl. Olten und Freiburg i.Br. 1974
- " Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954
- Pielmeier, Manfred: Wo ist der Neue? Originalbeitrag (Schüler machen Theater) in: Müller, Hutterer, Haugg (Hrsg.) textbuch 5, Texte für den Deutschunterricht, 2.Aufl. München 1975
- Platz-Waury, Elke: Drama und Theater, Eine Einführung, Tübingen 1978
- Plessner, Helmuth: Soziale Rolle und menschliche Natur In: Diesseits der Utopie, Düsseldorf 1966
- Rapp, Uri: Handeln und Zuschauen. Untersuchungen über den theatersoziologischen Aspekt in der menschlichen Interaktion, Darmstadt/Neuwied 1973

- Rauscher, Herbert: Der Spieltext und seine Erarbeitung. In : Spiel für die Schulfeste. Hrsg. von Paul Amtmann, München 1965
- Reinhardt, Max: Ausgewählte Briefe, Reden, Schriften und Szenen aus Regiebüchern, hrsg. von Franz Hadamowsky, Wien 1963
- Rodenberg, Ilse: Die dramatische Gestaltung aktueller Probleme im Kindertheater. In: Mitteilungen der Sektion BRD der ASSITEJ e.V., München 1968
- Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Berlin/Darmstadt/Dortmund 1971
- " Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 14. Aufl. Hannover 1973
- Rühle, Günther: Theater in unserer Zeit, Frankfurt am Main 1976
- Schedler, Melchior: Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte. 3. Aufl. Frankfurt am Main 1977
- " Perspektiven eines neuen Kindertheaters. In: Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik, Beschreibungen und Entwürfe. Frankfurt/M. 1974

- Schenk-Danzinger, Lotte: Entwicklungspsychologie, 6. neu-
bearbeitete Auflage, Wien 1972
- Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über
sein Wesen, seine pädagogischen
Möglichkeiten und Grenzen. 8.Aufl.
Weinheim 1968
- Schiefele, Hans: Motivation im Unterricht. Beweg-
gründe menschlichen Lernens und
ihre Bedeutung für den Schulun-
terricht. München 1963
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung
des Menschen in einer Reihe von
Briefen, Universal-Bibliothek,
Stuttgart 1973
- Schmidt, Egon: Die deutsche Kinder- und Jugend-
literatur von der Mitte des 18.
Jahrhunderts bis zum Anfang des
19. Jahrhunderts, Berlin o.J.
(1974)
- Schriegel, Susanne: Jugendtheater als Medium pädagogi-
scher Praxis. Zur Geschichte und
aktuellen Situation bürgerlichen
und proletarischen Jugendtheaters,
Frankfurt am Main 1978
- Schütz, Helmut G.: Didaktische Ästhetik, UTB,
München 1975
- Seberich, Elfriede: Eine Einstellungsstudie bei Kindern,
Eltern und Lehrern zu verschiedenen
Problemen des Kinder- und Jugend-

- theaters, Sektion BRD der ASSITEJ
(Hrsg.), München 1973
- Siemes, Helena: Gesellschaftspolitische Aspekte des
emanzipatorischen Kindertheaters,
in: "Spiel in der Diskussion", Bei-
heft zu "Der Spielkreis", H.3, 1980
- Simmel, Georg: Zur Philosophie des Schauspielers.
In : Fragmente und Aufsätze, München
1923. Wiederabdruck in : Simmel,
Georg: Das individuelle Gesetz, hrsg.
von Michael Landmann, Frankfurt am
Main 1968
- " Der Schauspieler und die Wirklich-
keit. In: Brücke und Tür. Essays
des Philosophen zur Geschichte, Re-
ligion, Kunst und Gesellschaft. Hrsg.
von Margarete Susmann und Michael
Landmann, Stuttgart 1957
- Skowronek, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit, 4. erw.
Aufl., München 1972
- Staatliche Kunstsammlun- Puppentheater gestern und heute,
gen Dresden (Hrsg.): Dresden 1977
- Steinbeck, Dietrich: Einleitung in die Theorie und
Systematik der Theaterwissenschaft,
Berlin 1970
- Stippel, Fritz (Hrsg.): Ausgangspunkte pädagogischen Den-
kens, München 1961

- Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht, Donauwörth 1972
- Szondi, Peter: Theorie des modernen Dramas, Frankfurt am Main 1964
- Tausch, R. und
Tausch, A. : Erziehungspsychologie,
5. Auflage, Göttingen 1970
- Tairow, Alexander: Das entfesselte Theater, Aufzeichnungen eines Regisseurs,
Leipzig und Weimar 1980
- Wasem, Erich: Medien der Öffentlichkeit, Düsseldorf 1969
- Weber, Erich: Pädagogik. Eine Einführung.
Grundfragen und Grundbegriffe,
Donauwörth 1972
- Wekwerth, Manfred: Theater und Wissenschaft. Überlegungen für das Theater von heute und morgen, Reihe Hanser 164,
München 1974
- Wekwerth, Manfred: In: Pietzsch, Ingeborg, Werkstatt Theater, Gespräche mit Regisseuren,
Berlin 1975
- Westphalen, Klaus: Praxisnahe Curriculumentwicklung,
2. Aufl., Donauwörth 1974
- Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1963

- Wygotski,
Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen,
Frankfurt am Main 1977. (Unveränderter Abdruck der 5.korrigierten Auflage von 1974)
- " Psychologie der Kunst,
Dresden 1976
- Zielske, Harald: Logenhaus und Illusionsbühne im
neuzeitlichen Theaterbau, Beobachtungen und Gedanken zu seiner Genese. In: International Federation for Theatre Research (Hrsg.) Der Raum des Theaters, München 1977
- Zöpfl, H./Bittner, G./
Mühlbauer, R./Tschamler, H. (Hrsg.): Kleines Lexikon der Pädagogik und
Didaktik,
Donauwörth 1970
- Zulliger, Hans: Heilende Kräfte im kindlichen
Spiel, Stuttgart 1952

Sonstige Quellen

- Bund-Länder-Kommission
für Bildungsplanung und
Forschungsförderung: Musisch-kulturelle-Bildung -
Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan, 14. März 1977, in:
Positionspapier des Deutschen Bühnenvereins "Theater und Schule"
1978, Anlage 1

Aktionsgemeinschaft "Rettet die musische Bildung in Bayern"	Flugblatt anlässlich der Podiumsdiskussion am 10. Februar 1977
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus:	Allgemeine Schulordnung. Vollständige Ausgabe mit den ergänzenden Bestimmungen für die Volksschule, 3. Aufl. München 1975
"	Berghofer-Weichner, Mathilde, Schreiben vom 13. November 1975 an den Präsidenten des Bayeri- schen Landtags. (Kopie)
"	Flury, H., Das Schulspiel, in: KMBL. 1964
"	Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) in der Fassung der Be- kanntmachung vom 21. Dezember 1979, KMBL I 1980
"	Neufassung des Lehrplans für die Grundschule, KMBL I 1976, So.-Nr. 12
"	Lehrplan für die Schulversuche mit der Orientierungsstufe für das Fach Kunsterziehung, KMBL I 1976, So.-Nr. 2
"	Einführung des Lehrplans für die Fächer des Wahlpflichtbereichs B bzw. Wahlbereiches in den Jahrgangsstufen sieben bis neun

Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht und Kultus:

(Fortsetzung):
der Hauptschule,
KMBI I 1977, So.-Nr. 32

" Curricularer Lehrplan Deutsch
für die 7.bis 9.Jahrgangsstufe,
KMBI I 1977, So.-Nr. 4

" Curricularer Lehrplan Kunst-
erziehung für die 7.Jahrgangs-
stufe der Hauptschule, Lern-
felder für die Jahrgangsstufen
7 bis 9, KMBI I 1977, So.-Nr.4

" Curricularer Lehrplan Kunst-
erziehung für die 8.und 9.
Jahrgangsstufe der Hauptschule,
KMBI I 1977, So.-Nr. 34

" Curricularer Lehrplan Musik,
KMBI I 1977, So.-Nr. 4

" Curricularer Lehrplan für das
Fach Erziehungskunde in der
Hauptschule - 9.Jahrgangsstufe -
KMBI 1977, So.-Nr. 37

Bayerisches Statistisches
Landesamt:

Statistische Berichte. Die
allgemeinbildenden Schulen in
Bayern, Schuljahr 1975/76

Der Bundesminister für
Bildung und Wissenschaft
(Hrsg.):

Die gemeinsame Vorphase des
Modellversuchsprogramms
"Künstler und Schüler", Bericht
über Konzeption, Planung,
Durchführung und Ergebnisse

Der Bundesminister für
Bildung und Wissenschaft
(Hrsg.):

(Fortsetzung)
eines vom 22. November 1976 bis
zum 31. Januar 1977 dauernden
Kompaktseminars für 35 Künstler
in der Akademie Remscheid für mu-
sische Bildung und Medienerziehung.
BMBW Werkstattberichte 4,
Bonn 1978

"

Modellversuch "Künstler und
Schüler", Zwischenbilanz in zehn
Berichten,
BMBW Werkstattberichte 11,
Bonn 1978

"

Modellversuch "Künstler und
Schüler", Nachtrag, Projekt Werk-
statttheater Köln.
BMBW Werkstattberichte 11,
Köln 1978

"

"Kunst für Kinder", Modelle, Pro-
jekte, Erfahrungen in der Kultur-
arbeit mit Kindern,
BMBW Werkstattberichte 26,
Bonn 1980

Deutscher Bühnenverein:

Positionspapier "Theater und
Schule" 1978 (Manuskript)

Fördergemeinschaft der
Landes-Elternvereinigung
und des Bayerischen Phi-
lologenverbandes für das
Schulspiel an den Gymna-
sien in Bayern:

Spielfolgen der "20.Spieltage" in
Dillingen/Donau und der "22.Spiel-
tage" in Weilheim/Obb.

- Rat der Stadt Remscheid: Informationen zum Remscheider Modell Schule und Theater, in: Positionspapier des Deutschen Bühnenvereins "Theater und Schule" 1978, Anlage 11 (Manuskript)
- Staatliche Schulämter in Bayern: Antworten auf die Umfrage vom 28. Oktober 1976; dem Institut für Theaterwissenschaft, Universität München, übergeben
- Städtische Bühnen Augsburg: Entwurf eines Betriebserkundungsmodells, (Manuskript)
- Theater der Jungen Generation, Dresden: Programmheft "Aschenbrödel", Spielzeit 1974/75

Zeitschriften

- betrifft: erziehung Krappmann, Lothar, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, Heft 3/1971
- Die Grundschule Interaktion und Rollenspiel (Heftthema) 10/1974 Frankfurt am Main 1974
- Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4: Soziologie der Schule, Köln 1959 Bernstein, Basil, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache.

- Das Spiel in der Schule Amtmann, Paul, Das Spiel in der Schule, 1960, 1
- " Amtmann, Paul, Schulspiel - heute und morgen, IV/1970
- " Greydt, Rudolf, Jugendliche spielen sich selbst, 1960, 2
- " Freilinger, Josef, Die 13. Spiel- tage der Gymnasien in Bayern, III/1969
- " Giffel, Herbert, Schultheaterspiel ist Schulspieltheater, II/1964
- " Heißner, Hans, Was ist Theater? II/1965
- " Heißner, Hans, Wie wird man Spiel- gruppenleiter? II/1969
- " Messerschmid, Felix, Die gesell- schaftliche Funktion des Schul- und Jugendspiels, IV/1970
- " Müller, Alwin, Schulspiel am Gym- nasium Rosenheim, 1960, 2
- " Potratz, Hans Joachim, Kalbfell und die Dogmatiker, 1960, 2

Maske und Kothurn

Draudt, Manfred, der unzusammen-
hängende Zusammenhang: Johann
Nestroy und William Shakespeare,
1980, Heft 1-2

schulreport,
Tatsachen und Meinungen
zur aktuellen Bildungs-
politik in Bayern, hrsg.
vom Bayerischen Staats-
ministerium für Unter-
richt und Kultus:

Babucke, Wolfgang, Entfaltung der
schöpferischen Kräfte als Aufgabe
der Hauptschule,
1976, Heft 3

schulreport

Berghofer-Weichner, Mathilde,
Aus der Rede vom 24. Oktober 1979
vor dem Bayerischen Landtag,
1979, Heft 6

schulreport

Maier, Hans, Gedanken zur Situa-
tion der musischen Fächer,
1975, Heft 6

schulreport

Maier, Hans, Eine bildungspoliti-
sche Priorität - nicht erst seit
heute,
1976, Heft 3

Zeitungen

AZ Augsburg

7. 11. 1975

Amberger Zeitung

17. 7. 1980

Die Zeit	15. 7. 1977
Mittelbayerische Zeitung	15./16. 3. 1980
Südostbayerische Rund- schau und Trostberger Tageblatt	8./9. 3. 1978

L e b e n s l a u f

29. 5. 1939 in Dresden als 4. Kind des Pfarrers Martin Rasch und seiner Frau Käthe, geb. Pflugbeil geboren.
- 1945 - 1953 Besuch der Volksschule.
- 1953 - 1957 Besuch der Oberschule Dresden-Süd.
- 1957 Abitur.
- SS 1958 - Studium der Theaterwissenschaft, Germanistik,
WS 1963/64 Zeitungswissenschaft, Musikwissenschaft, Neueren Geschichte an der Universität München. Außerdem Besuch des Deutschen Instituts für Film und Fernsehen in München. - Nach dem Tod Professor Hederrers keine Möglichkeit, die geplante Promotion durchzuführen (der Lehrstuhl Theaterwissenschaft blieb jahrelang unbesetzt).
- 1964 Heirat mit dem freien Schriftsteller Peter Laregh. Mitarbeit an Drehbüchern für Spiel- und Dokumentarfilme. Eigene journalistische Arbeiten.
- 1964 Geburt des Sohnes Daniel.
- WS 1971/72- Studium an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität München.
SS 1974
- 1974 Staatsexamen (I. Lehramtszeugnis).
- 1974 - 1979 Dramaturgische und schriftstellerische Arbeiten.
- 1979 - 1981 Redaktionsvolontariat (Mittelbayerische Zeitung, Regensburg).
- 1981 Scheidung.
- 1982 Promotion im Fach Theaterwissenschaft an der Universität München.
- Ab SS 1983 Lehrauftrag an der Universität Regensburg zur Theater- und Medienpädagogik.

